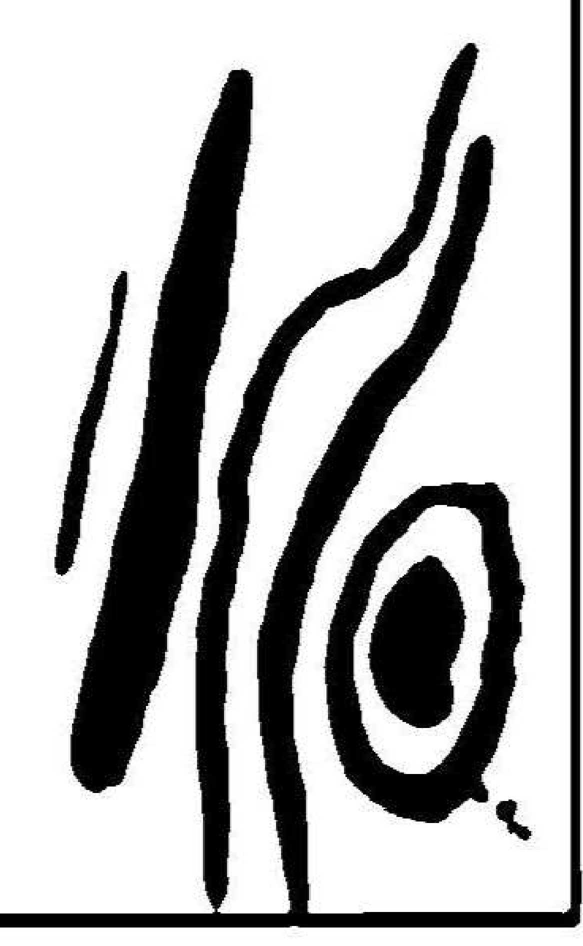
PSICOLOGÍA

INTRODUCCIÓN A LA OBRA DE HENRI WALLON

Ignasi Vila



AUTORES, TEXTOS Y TEMAS
PSICOLOGÍA

Dirigida por Ignasi Vila

2

Ignasi Vila

INTRODUCCIÓN A LA OBRA DE HENRI WALLON



Diseño gráfico: GRUPO A

Primera edición: noviembre 1986

Edita: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda.
Enric Granados, 114, 08008 Barcelona
ISBN: 84-7658-018-5
Depósito legal: B. 31.964-1986
Composición: Anglofort, S.A., Rosselló, 33, 08029 Barcelona
Impresión: Romanyà-Valls, S.A., Capellades (Barcelona)

Impreso en España - *Printed in Spain*

PRÓLOGO

Intentar exponer la obra de Henri Wallon en un pequeño volumen es una tarea ardua y difícil. Wallon es un pensador que concede muy poco a la retórica y cuyos escritos se encuentran llenos de motivaciones, sugerencias e ideas que, a la fuerza, se pierden en una breve síntesis.

Sus seguidores han señalado la dificultad de estudiar la psicología walloniana tanto por la densidad de sus escritos como por enfocar el análisis de los problemas desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, en sus libros y artículos se encuentran, tal y como señala Gratiot-Alphandèry, numerosos pasajes sencillos que no necesitan demasiadas cábalas para ser comprendidos. La dificultad en la obra de Wallon se encuentra en el alcance de su psicología así como en el método que emplea, a veces de difícil comprensión.

Henri Wallon fue uno de los fundadores de la psicología genética y su obra, a diferencia de la de Jean Piaget, no ha tenido la difusión que merece. Algunos de sus escritos fueron traducidos al inglés en 1975, es

decir, trece años después de su muerte, cuando el clima intelectual de la psicología evolutiva americana estaba dominado por la obra de Piaget o en su defecto por los trabajos de la Escuela Soviética, especialmente los de L.S. Vygotski, no muy lejanos en bastantes aspectos de la propia obra de Henri Wallon. Por otra parte, en Europa, excepto en Francia, la influencia de su obra ha sido también pequeña por motivos semejantes, aunque sus seguidores lo hayan achacado, en algunos momentos, a motivaciones políticas. Nuestro trabajo pretende dar a conocer, en forma breve y sintética, los trazos fundamentales de una obra que, a nuestro entender, mantiene su vigencia en numerosos puntos.

La producción bibliográfica de Henri Wallon fue corta, compensada con un gran número de artículos que se aproximan a los 400. Sus libros más conocidos exponen las líneas de su pensamiento y constituyen la base de nuestra presentación.

En 1925, Wallon escribió *L'enfant turbulent.* En él describe, utilizando el método de comparación patológica, los primeros estadios en la vida del niño, señalando la importancia del movimiento, especialmente en su aspecto tónico, y de la emoción.

En 1930, publicó un conjunto de artículos que constituyen la base de sus conferencias en La Sorbonne. Posteriormente, en 1934, junto a otros artículos, fueron reeditados bajo el título de *Les origines du caractère chez l'enfant.* El libro estudia el surgimiento de la conciencia desde tres perspectivas que se complementan: el desarrollo del comportamiento emocional, la adquisición del esquema corporal y la adquisición de la conciencia de sí mismo. En estos trabajos está presente el método genético como guía para com-

prender el origen y desarrollo de los procesos psicológicos.

L'évolution psychologique de l'enfant se publicó en 1941. Es una síntesis de su concepción sobre el desarrollo evolutivo del niño. Aborda cuestiones metodológicas y describe las distintas etapas por las que transcurre el niño desde los primeros meses de vida hasta la pubertad. Aparece, claramente descrita, su concepción de estadio, que se presenta diferente a la de Piaget.

El siguiente año publicó *De l'acte à la pensée*. El volumen contiene una crítica de las concepciones piagetianas sobre el origen de la representación, subrayando la discontinuidad en el desarrollo infantil. Wallon ofrece en este trabajo sus ideas sobre la representación, destacando sus progresos a través del sincretismo hasta el pensamiento discursivo.

Finalmente, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, publicado en 1945, recoge un estudio detallado de la evolución del pensamiento del niño, así como de los procesos de categorización.

Nuestra exposición se apoya en estos trabajos y en un número importante de artículos que complementan algunas de las ideas y concepciones expuestas en ellos. Hemos dividido el libro en cuatro capítulos importantes. El primero describe la posición de Henri Wallon ante la psicología. En el segundo exponemos algunas de las características de la psicología walloniana, como el método o el concepto de estadio. El tercero recoge las nociones clave para comprender la teoría evolutiva que Wallon nos propone. Por último, relatamos sintéticamente las etapas del desarrollo infantil.

Las conclusiones intentan expresar nuestro punto

de vista sobre la validez de alguna de las ideas de Henri Wallon, las limitaciones de su obra y su relación con otras concepciones importantes en psicología evolutiva.

Somos conscientes de que el trabajo es limitado y olvida numerosos puntos de la obra de Henri Wallon, como, por ejemplo, sus trabajos sobre la educación. Pero, sin embargo, hemos querido que viera la luz como testimonio y reconocimiento a una de las aportaciones importantes para la constitución y desarrollo de la psicología evolutiva.

HENRI WALLON Y LA PSICOLOGÍA

Largos años y debates se han sucedido en torno al *status* científico de la psicología. Descartes introdujo el dualismo a través de su concepción de la persona. El cuerpo, concebido como una máquina, era algo físico y explicable mediante medidas cuantitativas, mientras que el pensamiento sólo podía ser comprendido y estudiado mediante la introspección.

Esta dualidad cuerpo/alma tuvo grandes consecuencias en psicología porque introdujo una dicotomía en su objeto de estudio. La persona quedaba dividida en dos entidades diferentes, correspondiendo a cada una de ellas métodos de investigación opuestos.

Se inauguró así una psicología mentalista y subjetiva, cuyo objeto de estudio era la «substancia pensante» y su método la introspección, consistente en el estudio del mundo interior y, en definitiva, de la conciencia. Esta concepción será recogida por los asociacionistas y empiristas ingleses. El asociacionismo inglés descompuso la conciencia en unidades simples que son los elementos sensoriales o ideas, concibien-

do la vida psíquica a partir de la progresiva combinación de estos elementos referidos a la experiencia. La conciencia se erigió como objeto de estudio y principio explicativo que no necesitaba justificar su formación. Hartley, a lo largo del siglo XVIII, se convirtió en uno de los pensadores más representativos de esta corriente, influyendo notablemente en la posterior aparición de la psicología científica, a finales del siglo XIX, de la mano de W. Wundt.

Frente a esta corriente y, también, como consecuencia del dualismo cartesiano, en Francia, se desarrolló una corriente materialista y mecanicista, representada por La Mettrie. La concepción del cuerpo-máquina se extendió a la totalidad de la persona, siendo la mente, exclusivamente, una función del cerebro. En consecuencia, la fisiología ocupará un papel relevante en sus trabajos psicológicos, influenciando notablemente esta corriente en autores como Pavlov.

Así, desde sus orígenes, en psicología se opusieron dos planteamientos epistemológicos diferentes, exacerbados en la época de las escuelas, momento en el que Henri Wallon accederá de lleno a la psicología.

A lo largo del siglo XIX, la experimentación fisiológica recibió un gran impulso, sentando las bases para aplicar los métodos científico-naturales al estudio de la mente humana. W. Wundt estableció, en 1879, en la Universidad de Leipzig, un laboratorio de experimentación psicológica, desarrollando una psicología cuyo objeto de estudio era la conciencia y el método la introspección realizada en condiciones experimentales. Este planteamiento, legado por el asociacionismo inglés, consideraba la mente humana como simple receptora de elementos o sensaciones (aunque también imágenes y sentimientos) que se combinan

entre sí para constituir los «procesos mentales». Por tanto, la psicología debía proceder analíticamente, descomponiendo la experiencia en sus elementos para así describirla y explicar las leyes de su constitución.

La escuela de Würzburg, en Alemania, tras sus trabajos sobre el pensamiento, y la escuela funcionalista, en Estados Unidos, con su énfasis en el uso de la conciencia, sentaron las bases para la primera crisis en la psicología científica. Los experimentos realizados en Würzburg mostraron la existencia de un pensamiento sin imágenes o sensaciones; es decir, contenidos mentales que no podían reducirse a elementos, ni explicarse mediante sus combinaciones. Igualmente, acabaron con la idea de una conciencia pasiva, simple receptora de elementos, avalando su actividad tal y como proclamaba la psicología del acto de Brentano. Por su parte, los funcionalistas americanos, tributarios de las ideas de Ch. Darwin y del filósofo W. James, introdujeron la psicología diferencial, patológica, infantil, animal, etc., reorientando la psicología hacia el estudio de la conducta y, consecuentemente, hacia el abandono del método introspeccionista.

La psicología de Wundt murió con Titchener, siendo sustituida por distintas escuelas que rivalizaban en sus planteamientos epistemológicos. El psicoanálisis, desarrollado por Freud, criticó la reducción de lo psíquico a lo consciente, negando la existencia de un ser racional, consciente de sus actos, tal y como afirmaba el asociacionismo wundtiano. Por el contrario, la explicación de los actos humanos residiría en el estudio del inconsciente. La metapsicología freudiana realizó, sin duda, aportaciones para el conocimiento de la persona humana, pero se mostró incapaz de superar

el dualismo cartesiano. Sus afirmaciones sobre el origen orgánico, biológico, de las pulsiones, ni fueron profundizadas, ni tuvieron repercusiones en su teoría, sin dejar por ello de constituir un principio explicativo. En la obra de Freud, los contenidos del inconsciente sustituyen a los conscientes, pero sin apoyarse en ninguna base material. La Gestalt rechazó las tesis asociacionistas y elementalistas, afirmando la primacía del todo sobre las partes. Sus estudios sobre la percepción, guiados por una fenomenología experimental, mostraron que la experiencia se nos presenta en conjuntos organizados, donde las partes sólo se pueden comprender en relación al todo global. Sin embargo, al introducir su principio de isomorfismo, reeditaron nuevamente el dualismo cartesiano al extender al sistema nervioso las concepciones dinámicas encontradas en el ámbito de la percepción. El conductismo, resultado de la protesta funcionalista a las limitaciones wundtianas, se situó en línea con el materialismo mecanicista. Para Watson, los problemas de la psicología residían en su objeto de estudio. Consideraba que la conciencia no era susceptible de ser estudiada por los métodos de las ciencias naturales. Por tanto, no cabía otra alternativa que eliminarla. La psicología científica debía ser una ciencia natural y guiarse por sus métodos, una de cuyas premisas es que su objeto de estudio sea observable y permita la experimentación con sus consiguientes réplicas. Watson propuso una psicología cuyo objeto de estudio es la conducta y su método la experimentación. Así se inició la psicología del guión que, paradójicamente, mantenía las características elementalistas y asociacionistas de la psicología wundtiana pero a nivel conductual. Evidentemente, eliminando uno de los térmi-

nos en litigio, la conciencia, no resolvía la cuestión iniciada en Descartes. Las otras escuelas psicológicas contemporáneas, especialmente las de orientación fenomenológica como la de Husserl, adoptaron también, de una u otra forma, posiciones idealistas.

Wallon accedió a la psicología desde la filosofía y la medicina, cuando los debates epistemológicos eran aún muy importantes. Por eso, en sus trabajos existe una preocupación constante por intentar fundamentar sus «posiciones» psicológicas. Su pensamiento parte de la existencia de una realidad subjetiva que su formación filosófica y marxista le impidió negar. Pocos años antes de su muerte escribió un artículo en el que recapitulaba sus ideas sobre el objeto y el método de la psicología, en el que afirmaba que «hay alguna cosa que ha existido desde todos los tiempos y sin la cual el progreso humano sería inconcebible: Es la conciencia. Cualquiera que sea la necesidad de reaccionar contra el papel tendencioso que el idealismo intenta hacerle jugar a expensas de la realidad científicamente conocible, hace falta ... admitirla como una realidad entre todas las otras» (Wallon, 1958). Sin embargo, niega la idea de su existencia *per se*, de innata a la naturaleza humana. El psicólogo debe saber explicar su formación y su devenir, así como conocer el vínculo que une a los dos campos (conciencia y cuerpo), teniendo en cuenta que éste se realiza en la propia persona. La psicología, por tanto, debe intentar aprehender al ser humano en su totalidad, buscando elaborar una teoría global del individuo y, así, establecer una relación entre las dos entidades en litigio que permita superar los reduccionismos de tipo idealista o mecanicista.

En sus libros y artículos, Wallon rechazó la con-

ciencia como principio explicativo y como objeto exclusivo de la psicología, así como el método introspectivo, calificando a estas posiciones de idealistas, y señala que con ellas «la psicología permanece conceptual o substancialista» (Wallon, 1951). Igualmente, critica el positivismo, al que acusa de negar el valor científico de la psicología en nombre del objetivismo científico. La posición de Comte, que niega el «*status* científico» a la psicología porque no la conoce de forma distinta a la de la vida interior del sujeto, lo cual conlleva el testimonio personal y subjetivo del propio individuo, para Wallon sólo alcanza a la introspección, aunque tiene consecuencias limitativas para la psicología, como, por ejemplo, el conductismo que cultiva, según sus palabras, la superstición del hecho en sí mismo.

Henri Wallon, además de psicólogo, era un filósofo y consideraba que el quehacer psicológico es inseparable de una determinada posición filosófica. Wallon, inicialmente socialista y, posteriormente, militante comunista, se adhirió a las ideas del marxismo y asumió las concepciones sobre la dialéctica mayoritarias en los círculos de la intelectualidad marxista de la época. Wallon, junto con Politzer, con quien colaboró en la Université Ouvrière, creía que el marxismo, junto a su carácter revolucionario de ideología transformadora de la sociedad, contenía además los fundamentos del conocimiento científico. Desde la Revolución de Octubre, en la Unión Soviética se fue forjando una concepción sobre la ciencia que condujo a considerar la existencia de una ciencia «burguesa» frente a una ciencia «proletaria»; en definitiva, se trataba de oponer un método, supuestamente el único científico, al resto de métodos, todos ellos calificados de metafí-

sicos. En esta concepción la dialéctica se convirtió en el único método revelador de las leyes del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano (Kuusinen, 1962), convirtiéndose en el único método para fundamentar el conocimiento científico, ya que en la realidad todo transcurre según las leyes de la dialéctica. Precisamente, el método metafísico se caracterizaría por desconocer la realidad del movimiento y del cambio. Wallon no escapó a esta concepción, proclamando que «el materialismo dialéctico es capaz de ejercer su influencia tanto en psicología práctica como teórica. No es, por otra parte, una innovación total. Coordina puntos de vista que las diferentes doctrinas filosóficas presentan cada una bajo una forma exclusiva y absoluta. Está por el organicismo, pero no en la forma unilateral y mecanicista del materialismo tradicional. Está, como el idealismo, por la especificidad del psiquismo, pero a condición de no sustituirlo a la realidad de las cosas. Está por el incesante devenir del sujeto y del universo, pero no del modo condicionado y fatalista del existencialismo. Es partidario de la objetividad experimental, pero sin caer en el formalismo metodológico del positivismo, ni en su agnosticismo de principio. Calcándose sobre lo real, acepta toda su diversidad, todas sus contradicciones, persuadido que deben resolverse y que son también elementos de explicación» (Wallon, 1958).

Así, para Wallon el «*status* científico» de la psicología se conseguirá en la medida en que ésta afirme la especificidad del psiquismo, a la vez que lo reconozca como la forma más elaborada de la materia y encare su estudio reconociendo su constante devenir. Desde esta perspectiva, critica a las otras «psicologías» de unilateralidad, ya que ven únicamente un aspecto de

la realidad, pero no la captan en toda su diversidad. Son psicologías que oscilan entre un idealismo del sujeto, que se convierte en absoluto, y cuyos máximos representantes son Bergson y el existencialismo, y un empirismo que constriñe al sujeto en lo biológico o en lo social. Ambas formas, según Wallon, impiden hacer psicología porque disuelven su objeto, la persona concreta, al tornarla unilateralmente conciencia o materia.

No hay que olvidar, sin embargo, que Wallon se sitúa como psicólogo en una tradición científica determinada. La psicología en Francia se constituyó en disciplina científica en estrecha relación con la medicina y la fisiología, en general, y con la psiquiatría, en particular. El mismo Henri Wallon era médico y sus primeros trabajos psicológicos provinieron del campo de la patología. Es decir, Wallon se formó en una tradición empírica que le «protegerá» de los desmanes dialécticos de otros científicos marxistas de la época. Además, su formación junto a figuras relevantes como Janet, Claparéde o Guillaume, inducirán en él un interés por el origen y desarrollo de los procesos psicológicos. En este sentido, Wallon consideró, al igual que Piaget o Vygotski, que para explicar el psiquismo humano había que abordar su estudio genéticamente. Si el materialismo dialéctico era el sistema filosófico que daba coherencia a la psicología científica, la psicología genética era la que permitía estudiar el psiquismo en su formación y sus transformaciones. En este sentido, ciertamente, el materialismo histórico pasará a ser uno de los bagajes intelectuales de Henri Wallon.

Wallon se sitúa en el problema de los orígenes, en la génesis de las estructuras psíquicas que gobiernan el comportamiento del adulto. Como Vygotski, su es-

tudio no se reduce a la ontogénesis, sino que invoca al desarrollo filogenético en su doble aspecto: el desarrollo de las especies y el desarrollo de la especie humana en sociedad. No porque piense que el niño puede reducirse a los hombres y mujeres de las sociedades primitivas, ni porque el estudio antropológico del devenir histórico de la especie humana pueda describir una a una las etapas del desarrollo que aparecen en la infancia, sino porque ambos estudios revelan el papel que han tenido algunas funciones en la evolución del comportamiento humano. Será justo en este punto donde Vygotski y Wallon diferirán: mientras que para el primero lo decisivo vendrá representado por la incorporación a un sistema de símbolos y signos, para Wallon será la emoción.

En los últimos años, Wallon repitió constantemente que la psicología de Pavlov era complementaria de la suya y que, ambas, analizaban a la persona de una forma dialéctica. Estas afirmaciones resultan sorprendentes, pues la forma de abordar las cuestiones psicológicas en ambos modelos difiere notablemente. Ciertamente, algunos han querido ver en estas afirmaciones una manera de conformarse a las tesis oficialistas de la Unión Soviética tras la Conferencia celebrada del 28 de junio al 4 de julio de 1950, en la que se recomendó vivamente la obra de Pavlov como embrión y guía de una psicología materialista y dialéctica. Sin embargo, una lectura atenta de las afirmaciones de Wallon no apoya estas ideas; por el contrario, ayuda a comprender y situar la concepción del propio Henri Wallon sobre la psicología.

En numerosos textos, Wallon revela que la psicología es a la vez ciencia humana y ciencia de la naturaleza. En sus palabras, la psicología «hace de gozne

entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas» (Wallon, 1958). Una de sus grandes preocupaciones fue la de mostrar que hombres y mujeres son seres psíquicos, orgánicos y sociales; «porque el hombre es conciencia (pero no sólo conciencia; para Wallon la conciencia es una realidad entre todas las demás), es sistema nervioso (pero no como el de los animales que no tienen acceso al segundo sistema de señales, es decir, al lenguaje y la abstracción) y es existencia social (pero el individuo es más que el bagaje que recibe de la sociedad, no es reductible a él» (Palacios, 1980). Es decir, para Wallon, la psicología integrará de una forma particular los datos de la biología y de la sociología con el objeto de explicar la formación, desarrollo y uso de ese fenómeno específico de la especie humana que es la conciencia. Es justo en este contexto que Pavlov sea reivindicado. Wallon consideraba que el gran fisiólogo ruso, desde métodos estrictamente fisiológicos, desembocó de lleno en la psicología, mostrando que es en la propia persona donde se establece la unión entre lo orgánico y lo social, y que de estas relaciones surge la conciencia, no presente al inicio de la vida. Por tanto, el segundo sistema de señales adquiere una enorme importancia porque introduce una distinción esencial (la aparición y uso del lenguaje) entre la especie humana y las demás especies animales. La palabra permite y transforma las relaciones sociales; acumula el saber de una sociedad determinada que es transmitido de generación en generación y, sobre todo, es el soporte del pensamiento. Para Wallon, «no hay pensamiento sin lenguaje» (Wallon, 1955). De esta forma, aunque Wallon y Pavlov difieran en la forma concreta de encarar los fenómenos psicológicos, se complementan en su manera de com-

prender el psiquismo humano (especialmente, tras los últimos trabajos de Pavlov sobre el segundo sistema de señales).

En resumen, la psicología, ciencia humana y ciencia de la naturaleza, tiene un objeto específico: la psique humana que no es reducible a lo orgánico, ni a lo social, sino que surge de las relaciones, saldadas en los propios individuos, entre ambos campos. El estudio de su génesis y desarrollo será el *leitmotiv* de la obra de Henri Wallon, consagrada a la psicología infantil como un intento de explicar a la especie humana.

CARACTERÍSTICAS DE LA PSICOLOGÍA DE HENRI WALLON

La concepción de Henri Wallon de la psicología como ciencia humana y ciencia de la naturaleza conlleva una manera concreta de abordar el estudio de la persona. Asimismo, sus posiciones sobre la ciencia determinan un método de trabajo más allá de los métodos psicológicos específicos. Todo ello se concreta en una forma de entender el desarrollo infantil manifestada en su concepción de estadio de desarrollo. Estos tres aspectos constituyen el núcleo central de este capítulo.

El estudio de la persona concreta

«Wallon no es ..., solamente, un psicólogo del niño. Su proyecto es una ciencia del hombre» (Zazzo, 1976). Esta frase de Zazzo resume brillantemente una de las ideas presentes constantemente en la obra walloniana. Wallon buscó ofrecer una descripción global de la personalidad, tanto en sus orígenes como en su poste-

rior desarrollo. Las razones no se encuentran en el intento de ofrecer algo «completo» y «acabado» que permita explicar las distintas manifestaciones psicológicas, sino en la propia concepción de la psicología y de su objeto de estudio. «El hombre es un ser biológico, es un ser social y es una sola y misma persona. El objeto de la psicología es conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos. No una identidad uniforme y universal, por el contrario, los efectos indefinidamente variables de las leyes que regulan sus condiciones de existencia» (Wallon, 1953*a*). Wallon no admite parcelaciones en el estudio de la persona. Para él, el ser humano forma una unidad en cambio permanente, basado en su desarrollo fisiológico y en sus relaciones con el medio. En consecuencia, de la persona no se pueden extraer dimensiones del desarrollo. Evidentemente, esta posición no es compartida por otros autores genetistas como, por ejemplo, Jean Piaget, que estudia la génesis de la inteligencia independientemente, por ejemplo, de las relaciones sociales establecidas por los individuos. Wallon arremete contra esta concepción calificándola de reeditar el elementalismo y el atomismo.

Para Wallon, en la evolución psicológica del niño se contraponen y complementan mutuamente factores de origen biológico y social. De los primeros depende el crecimiento, el control de la motricidad, etc., y de los segundos, comportamientos como el lenguaje. Ciertamente, para la adquisición de este segundo tipo de conductas es necesario un elevado grado de maduración de los factores internos, pero, al igual que Vygotski, Wallon considera que su origen no es biológico, sino social. Por ejemplo, en relación al lenguaje, afirma que es una conducta social, producto de

la evolución sociocultural de la especie humana. «Es por el lenguaje que el hombre se distingue del animal. Según Marx el lenguaje está ligado a la producción por el hombre de instrumentos y objetos definidos. Por tanto, fue precedido en los primeros grupos que llegaron a ser hombres por medios de comunicación más primitivos» (Wallon, 1953*b*). Ahora bien, cada ser humano participa de este patrimonio y, por tanto, al nacer, entre otras posibilidades, tiene la de llegar a ser un hablante de su comunidad lingüística. En definitiva, Wallon acentúa el paso de lo natural o biológico a lo social o cultural, reafirmando el papel del otro en el desarrollo individual.

En sus escritos, Wallon afirma que el psiquismo no puede reducirse a factores biológicos o a factores sociales sino que depende de ambos, de sus condicionamientos y transformaciones. Lurçat (1975), discípula de Henri Wallon, añade una nueva distinción entre factores innatos y factores adquiridos, señalando que ambos pueden ser tanto biológicos como sociales. Así, critica a la corriente biologista, que ve en los factores innatos, ligados a la herencia, los responsables del desarrollo, o a la corriente sociologista, que pone el acento, exclusivamente, en las condiciones de los primeros años de vida, confundiendo ambas, lo innato con lo natural y lo adquirido con lo social. Por el contrario, diferencias sociales pueden transformarse en biológicas y, a su vez, hechos biológicos, como nacer hombre o mujer, tienen connotaciones sociales.

Lurçat (1975) designa a los factores biológicos y sociales como «dúo dialéctico», cuyo centro de interacción es el individuo, recogiendo, así, la posición walloniana, mantenida en su polémica con Piaget, según la cual no se puede disociar jamás lo biológico y

lo social, no porque sean reductibles entre sí, sino porque en el individuo aparecen estrechamente unidos desde el nacimiento, de manera que la vida psíquica sólo es posible encararla bajo la forma de sus relaciones recíprocas.

Por último, junto a los factores biológicos y sociales, Wallon añade que una determinada función adquirida puede ser a la vez un factor importante de desarrollo. Por ejemplo, el lenguaje, una vez adquirido, ejerce una influencia notable en la evolución del individuo.

El aspecto fisiológico

«Al igual que la clorofila condiciona la existencia de la vida, el cerebro condiciona la existencia del pensamiento» (Wallon, 1935). De esta forma, Wallon resalta la importancia de los factores biológicos en la formación de la conciencia: «Tanto más cuanto que las relaciones entre las formas de pensamiento y la estructura cerebral parecen sensiblemente más estrechas y específicas que entre las formas de vida y la clorofila» (Wallon, 1935). Zazzo (1976) afirma que esta posición, especialmente tras la publicación de *L'enfant turbulent*, le supuso el calificativo de organicista, reforzado por su condición de médico.

Ciertamente, la psicología de Wallon está muy lejos de entender el psiquismo como reductible a factores biológicos. En sus escritos rechaza permanentemente esta actitud porque convierte a la psicología en «un simple departamento de realidades experimentales» (Wallon, 1938) y a la psicogénesis en la simple observación de un desarrollo automático. Las condicio-

nes fisiológicas son importantes porque abren a la persona posibilidades de instaurar un nuevo tipo de relaciones con el medio en que vive (Martinet, 1972). El desarrollo biológico, gracias a la maduración, posibilita la función, pero ésta sin el medio no tendría ningún objeto ya que quedaría «virtual o atrofiada» (Wallon, 1956*a*).

En los artículos de Henri Wallon sobre la emoción, la motricidad, etc., aparecen constantemente sus aspectos fisiológicos, pero no los trata aisladamente, como entidades neurológicas, sino como realidades psicológicas de un condicionamiento mucho más complejo (Zazzo, 1976).

Las relaciones con el medio

El medio es el otro polo del «dúo dialéctico» porque «las condiciones ecológicas, que son el complemento indispensable de las condiciones orgánicas, son, ante todo, condiciones sociales» (Martinet, 1972). Las relaciones que los seres humanos establecemos con el medio son relaciones dialécticas. Transformamos la naturaleza, pero, a la vez, somos transformados por ella y por las transformaciones introducidas. Estas acciones recíprocas no son nunca mecánicas; por el contrario, entre la acción y la reacción siempre se interpone un organismo que, entre otras, tiene todas las posibilidades que comporta el conocimiento intelectual.

Wallon diferencia distintos medios. El medio de base es fisicoquímico, estableciéndose en él diferentes intercambios para cada una de las especies. Así, la materia alimenticia se absorbe diferentemente por la

clorofila de las plantas que por el tubo digestivo de los animales. Ahora bien, en este medio, dentro de una misma especie, los límites de variación son muy estrechos.

Estas variaciones aumentan cuando se añade el medio biológico; es decir, aquel en el que coexisten en el mismo espacio distintas especies vivas. En este medio, se establecen acciones y reacciones recíprocas entre las distintas especies, ejerciéndose el control de unas sobre las otras, de forma que aparecen limitaciones mutuas y un estado de equilibrio más o menos estable.

Finalmente, está el medio social, superpuesto a los anteriores, que establece para cada especie condiciones de existencia colectivas, «pero mucho más variadas, más móviles, a menudo más transitorias y sobre las que se pueden destacar diferencias individuales» (Wallon, 1954*a*).

Para Wallon, el medio es el complemento indispensable al ser vivo, respondiendo, inicialmente, a sus necesidades exclusivamente fisiológicas, pero, posteriormente, psicológicas. En alguna medida este medio es específico, pues dentro del medio común cada especie tiene su medio propio con el que establece unas relaciones específicas y particulares, quedando el resto como algo extraño. Sin embargo, no podemos extraer la conclusión de que existen medios cerrados, de manera que cada especie se relacionaría con el suyo propio gracias al azar o a un destino providencial. Por el contrario, para Wallon no existen medios compartimentados. Las relaciones del ser vivo con el medio son dialécticas, existiendo transformaciones mutuas pero nunca una apropiación rigurosa entre el ser y su medio. Por ejemplo, es evidente que existe

una mayor dependencia entre el organismo y su medio físico que entre la actividad del ser humano y su medio social, sin que por ello podamos deducir que ambas relaciones son radicalmente discontinuas y heterogéneas, ya que están unidas por sus consecuencias. Así, no es lo mismo la existencia biológica del ser humano civilizado que la del primitivo. La sociedad coloca al individuo ante nuevos medios y posibilidades, aumentando sus posibilidades de evolución y diferenciación individual. El recién nacido no tiene como ley única de desarrollo su constitución biológica, sino que sus condiciones de existencia pueden transformarlo completamente.

Wallon distingue los medios sociales de los grupos, aunque son nociones conexas que, a veces, pueden coincidir. «El medio [social] no es otra cosa que el conjunto más o menos duradero de circunstancias donde transcurren las existencias individuales» (Wallon, 1954*a*), mientras que los grupos están constituidos por individuos interrelacionados, de manera que sus relaciones determinan el papel de cada uno, su lugar en el conjunto, etc. El medio comporta condiciones físicas y naturales que, a la vez, se transforman por condiciones técnicas, ideológicas, etc., no ocurriendo lo mismo, obligatoriamente, con los grupos.

Podemos distinguir medios rurales de medios urbanos, pero, a la vez, existen diferencias en su interior. No es lo mismo un medio rural concentrado, con distancias más o menos grandes entre los pueblos vecinos, que un medio rural disperso en el que las concentraciones son pequeñas, prevaleciendo las granjas dispersas. Igualmente, podríamos diferenciar distintos medios urbanos. Junto a medios determinados por el factor espacio existen medios funcionales como la fa-

milia o la escuela que ejercen una gran influencia en el desarrollo psicológico del niño.

Algunos medios, según Wallon, son también grupos. Es el caso de la familia y, aunque la escuela no puede considerarse como un grupo, en ella se establecen numerosos grupos que inciden sobre los individuos. Asimismo, en las relaciones profesionales aparecen grupos formados por afinidad sindical, ideológica, etc. Todos ellos ejercen su influencia en el desarrollo, pero es importante señalar que, para Wallon, el medio más importante, tras el nacimiento, es el medio humano. El recién nacido se introduce en un medio modelado por el ser humano, recibiendo de él sus primeras y más importantes influencias. El *otro* constituye la primera y más decisiva influencia en el desarrollo psicológico del niño, haciéndose sensible sólo posteriormente a la influencia de los grupos. En definitiva, no existe la individualidad pura. La necesidad de la cría de la especie humana de imbricarse en un medio social, fundamentalmente humano, para poder sobrevivir, comporta que la persona sea un ser a la vez biológico y social, siendo el psiquismo «una forma de integración particular que se produce a expensas de ambos campos» (Wallon, 1953*b*).

La formación del yo psíquico

En 1946, Wallon afirmó que el individuo es un ser esencialmente social, no a causa de sus contingencias exteriores, sino como consecuencia de una necesidad íntima: «lo es genéticamente» (Wallon, 1946). Esta afirmación levantó una polvareda de críticas e incomprensiones, matizándola y desarrollándola un año

más tarde. En su segundo artículo, Wallon escribió que «quizás es exagerado decir, como Piaget me lo ha reprochado, que el niño es desde ese momento [el nacimiento] un ser social» (Wallon, 1947). Sin embargo, continuó Wallon, depende en todo del ambiente humano que le rodea; depende, sobre todo, de sus atenciones para sobrevivir. Necesita ser alimentado, cuidado, etc. Esta situación conlleva consecuencias inmediatas en la orientación del desarrollo psíquico del infante. Toda su actividad se dirige a solicitar medios de socorro para atender a sus necesidades; es decir, hacia las personas. Así, «las primeras relaciones utilitarias del niño no son relaciones con el mundo físico ... son relaciones humanas» (Wallon, 1947), de forma que sin ser un miembro consciente de la sociedad, está totalmente orientado hacia ella. Posteriormente, en 1956, incidirá en las mismas ideas.

Wallon rompe con la concepción de un yo individual preexistente que se socializa a lo largo del desarrollo. Para él, el «yo psíquico», entendido como la posibilidad de conocerse a uno mismo y, a la vez, como diferente de los otros, no aparece como regular hasta la edad de tres años. La evolución del infante procede de una socialización primitiva, sincrética con el ambiente que le rodea, de la que se irá desprendiendo para conquistar su individualidad. En este punto, Wallon coincide de lleno con Vygotski, que afirma el desarrollo de lo social a lo individual, contraponiendo sus concepciones a las teorías organicistas que ven el desarrollo de lo individual a lo social.

Wallon critica duramente la concepción piagetiana del desarrollo. Se opone a considerar que el sujeto debe tomar conciencia de su yo, antes de poder imaginarse el de los otros. Para Piaget, la evolución del

niño comienza por el autismo y pasa por el egocentrismo antes de poder encarar a los otros como parejas capaces de mantener con él relaciones de reciprocidad. Inicialmente, el recién nacido es un ser totalmente absorbido en sí mismo, extraño al mundo exterior, «como aquellos esquizofrénicos para los cuales Breuler ha inventado esta palabra [autismo] ... a fin de subrayar que nada existe para ellos fuera de ellos mismos» (Wallon, 1947). Posteriormente, viene el egocentrismo y continúa predominando una actitud subjetiva, aunque las influencias exteriores se hacen cada vez mayores y más frecuentes. En este período, el niño impregna a la realidad de su propia subjetividad. Finalmente, hacia los 6-7 años, el egocentrismo comienza a decrecer, desarrollándose un sentido más objetivo de la realidad. La aparición de las operaciones intelectuales, tras la adquisición de la noción de reversibilidad, permite al niño adoptar el punto de vista del otro y, consecuentemente, tras la socialización de la inteligencia, ésta deviene objetiva. Como hemos visto, Wallon se sitúa en el polo opuesto, argumentando la sociabilidad del lactante, entendida como la unión vital con su entorno, semejante a «una *nebulosa* de donde se destaca enseguida la conciencia de sí mismo, del otro y de las cosas» (Martinet, 1972).

Wallon y Vygotski coinciden en numerosos puntos, pero se separan cuando ambos tratan de explicar el paso de lo social a lo individual. Para Vygotski, la conquista de la individualidad viene posibilitada por un proceso de interiorización de símbolos y signos aprendidos en las interacciones sociales, de forma que las funciones aparecen dos veces en el desarrollo cultural de niños y niñas: «primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas

(interpsicológico), y después, en el *interior* del propio niño *(intrapsicológico)*» (Vygotski, 1979). Wallon, sin embargo, centra el proceso en el papel de la emoción, la cual constituye «un sistema de expresión anterior al lenguaje articulado» (Wallon, 1947). Al igual que Vygotski, destaca el papel del adulto durante los primeros meses de vida, especialmente en lo que se refiere al proceso de negociación por parte de ambos de un conjunto de procedimientos para mantener sus intercambios sociales. Así, por ejemplo, ve las primeras conductas infantiles como discontinuas, esporádicas y sin un objetivo, más allá de liquidar tensiones de origen orgánico. El recién nacido es incapaz de hacer nada por sí mismo y, por tanto, es manipulado por el otro, de manera que sus primeras actitudes toman forma en los movimientos del otro, organizando sus conductas alrededor de los cuidados que le hace falta obtener de los adultos que le rodean. Sus primeros gestos serán llamadas de socorro, constituyendo «gestos expresivos», dirigidos hacia las personas, antes que a evitar o apropiarse de los objetos del mundo exterior. Estos gestos, inicialmente simples manifestaciones naturales o biológicas, se tornan culturales en la medida en que suscitan en el medio un conjunto de reacciones dirigidas a satisfacer sus necesidades. A partir de ese momento, el lactante establece una «simbiosis afectiva» con su entorno. Es el inicio del estadio emocional. Las manifestaciones emotivas se convierten en un medio seguro para obtener satisfacciones, no únicamente alimenticias sino también afectivas. En esta época, según Wallon, los gestos, las actitudes y la fisonomía del bebé tienen una doble acción eferente y aferente: eferente cuando traduce los deseos del niño; aferente por la disposición que estos

deseos encuentran o suscitan en el otro (Wallon, 1946). La existencia de este mimetismo emocional en los inicios de la vida del individuo, manifestado también en los ritos, costumbres, etc. de las sociedades primitivas, donde la emoción comporta comunicación, contagio y fusión colectiva en una sola alma común y confusa, descubre la naturaleza y la función de las emociones.

La emoción revela una vida psíquica mal diferenciada, regulada en sus manifestaciones por centros nerviosos situados a medio camino entre los centros que regulan la vida vegetativa y los que regulan la vida intelectual. Inicialmente, el psiquismo aparece en un estado de indiferenciación entre «lo que se pone de relieve de la situación exterior o del mismo sujeto» (Wallon, 1946). Sujeto y entorno aparecen unidos, en los primeros momentos de la vida, de forma global e indiscernible. Progresivamente, comienza a operar el desdoblamiento entre el que obra y el que sufre la actuación. Wallon cita los juegos de alternancia como ejercicios en los que el niño aprende a realizar este desdoblamiento. La desaparición de estos juegos anuncia el comienzo del estadio del personalismo que, a menudo, tiene el carácter de una auténtica crisis. El infante comienza a utilizar el pronombre personal *yo* y afirma la autonomía de su persona. Este período, dirigido a la construcción de la propia personalidad, comienza alrededor de los tres años y a lo largo de su recorrido el infante accede a distinguir nítidamente al otro, los objetos y a sí mismo.

El primer estado de la conciencia es visto por Wallon como una nebulosa en donde se difuminan acciones sensorio-motrices de origen exógeno y endógeno. En su masa acabaría dibujándose un núcleo de condensación, el yo, pero, también, un satélite: el otro

(Wallon, 1946). Así, Wallon introduce la noción de *socius* o *alter*, que liga directamente con su concepción del ser humano como un ser genéticamente social. Este *socius* o *alter* salda directamente y en el mismo ser la unión de lo biológico y lo social. En consecuencia, el «yo psíquico» no es un dato inherente y congénito de la conciencia, sino «una adquisición, una conquista» (Wallon, 1947).

El método

En el primer capítulo resaltamos las implicaciones metodológicas del pensamiento filosófico y psicológico de Henri Wallon. En su concepción, metodología y método están estrechamente unidos a la psicología como ciencia y a su objeto de estudio. Su psicología es un estudio de los seres humanos en contacto con la realidad social, accesible exclusivamente desde la investigación de sus condiciones de existencia. El estudio de la psique humana se convierte, en sus manos, en un problema dialéctico. Sus palabras son elocuentes al afirmar que «es ella [la dialéctica] quien da a la psicología su equilibrio y su significado, quien la sustrae a la alternativa de un materialismo elementalista o de un idealismo hueco, de un sustancialismo grosero o de un irracionalismo sin horizontes» (Wallon, 1951). La dialéctica hace posible que la psicología sea a la vez ciencia humana y ciencia natural, superando las concepciones de los que la relegan a ciencia del espíritu o la enquilosan en un materialismo mecanicista. Con estos planteamientos de fondo, Wallon inicia el estudio de la conciencia, de su evolución y transformaciones, adhiriéndose a la psicología genéti-

ca porque es la que estudia el psiquismo en su formación y transformación (Wallon, 1956*a*).

Wallon utiliza la observación del niño en situaciones naturales, sin que, por ello, rechace la experimentación; por el contrario, cree que la psicología, especialmente algunos de sus ámbitos, debe recurrir a este tipo de técnicas. Ahora bien, ello no implica que la psicología deba ser «experimental» en el sentido restrictivo del término, es decir, aquella que se encierra en la superstición del hecho, rechazando lo que no es medible con precisión. Para Wallon, la acumulación de medidas, números, resultados, etc., sobre reacciones elementales, fácilmente aislables, no aporta un mayor conocimiento sobre el psiquismo, ya que se realiza sin tener en cuenta el papel y el significado que tienen en el conjunto de la vida psíquica. Desgraciadamente, en los experimentos psicológicos es difícil eliminar todas las causas de perturbación, pero, aun lográndolo, quedan aquellos objetos «cuyas condiciones no pueden ser modificadas como, por ejemplo, las condiciones de existencia o de observación, sin que por ello se desvanezcan tales objetos» (Wallon, 1941). Es el caso de los conjuntos que poseen una estructura interna, producto de numerosas interacciones y transformaciones y, por tanto, una realidad, reflejo de un devenir experimentalmente irreproducible, como por ejemplo la duración histórica. El conjunto debe analizarse en forma solidaria, escapando a las técnicas que aíslan individualmente sus distintos factores, para, operando después mediante su suma, reproducir el comportamiento global. Este es el caso de los conjuntos funcionales y, por tanto, la primera infancia escapa a este tipo de estudio, obligando a una metodología ligada a la observación.

Sin embargo, la observación pura no existe. No se puede reproducir la realidad con todos sus matices y variaciones, además de introducir los factores subjetivos del observador. Por ejemplo, una cámara cinematográfica evita supuestamente los errores subjetivos en la observación; sin embargo, para filmar una escena antes hay que elegirla, hay que adoptar una posición y un punto de vista determinado, etc. Es decir, «no hay observación sin elección, así como tampoco la hay sin una conexión, implícita o no» (Wallon, 1941). La elección puede ser consciente o no. En el primer caso, teóricamente la base del conocimiento científico; sin embargo, los datos observados se refieren a un cuadro cuyo empleo es «instintivo, infundado e indispensable» (Wallon, 1941) y que, la mayor parte de las veces, responde a nuestras relaciones más subjetivas con la realidad. Es decir, Wallon reconoce, junto a la actual filosofía de la ciencia, que los datos obtenidos de la observación directa están cargados de teoría, de forma que es imposible observar al niño «sin cederle algo de nuestros sentimientos o de nuestras intenciones» (Wallon, 1941).

Además de la observación, Wallon emplea técnicas comparativas. Por ejemplo, recurre a la psicopatología para determinar la función dominante en los distintos estadios evolutivos. La comparación entre lo normal y lo patológico la utiliza para conocer mejor el desarrollo evolutivo del niño, ya que una perturbación en el desarrollo no sólo frena la evolución, sino que puede detenerla en un nivel determinado, manifestándose la función dominante en ese nivel. Su tesis doctoral, *L'enfant turbulent,* es un ejemplo de aplicación de esta metodología comparativa.

Las técnicas estadísticas ayudan a Wallon a com-

parar al individuo con el grupo que se encuentra en sus mismas condiciones. Estudia, así, rasgos naturales como el crecimiento, el peso, etc. y, también, aptitudes, recurriendo para ello a los tests psicológicos. Sin embargo, considera que en los tests no se encuentra la verdadera expresión de la estructura mental (Wallon, 1941). El test puede servir como instrumento de verificación y análisis, nunca para reconstruir la estructura, pues la correlación entre dos aptitudes viene dada en forma de número, sin que permita averiguar su significación intrínseca y, por tanto, impide la reconstrucción de la estructura psíquica. Wallon rechaza la teoría factorial de la inteligencia, afirmando su análisis de los conjuntos como totalidades globales que no deben confundirse con la suma de sus partes.

La regla metodológica de los conjuntos

«Según ciertos psicólogos, un rasgo aislado no tiene más que un significado superficial. Lo que le puede dar su verdadero sentido es el conjunto del que forma parte. En otro conjunto su papel y su alcance será diferente. Una simple suma de rasgos aislados no puede dar más que lo que cada uno de ellos aporta. No es de las partes al todo como hay que proceder, sino del todo hacia las partes» (Wallon, 1937). Este procedimiento es aplicable a todos los dominios de la psicología: percepción, memoria, aprendizaje, etc. y, evidentemente, a «ese conjunto de conjuntos que es la personalidad psíquica, a ese encadenamiento de conjuntos que es su evolución» (Wallon, 1937).

Wallon tituló con el epígrafe, «Método de la psicología: el análisis de los conjuntos», uno de los aparta-

dos de *L'Encyclopédie Française*, testimoniando así su actitud. Desde este punto de vista, su obra es un reconocimiento de las aportaciones de la Gestalt sobre las «totalidades organizadas» e impregna su concepción de estadio de desarrollo, así como su forma de abordar el estudio de las diferentes funciones a lo largo del desarrollo. Una actitud diferente lleva, según Wallon, a las ilusiones del atomismo, que pretende que el sujeto surge de una simple conjunción de elementos.

El término «conjunto» tiene en la obra de Henri Wallon una acepción general. Se refiere a los momentos de desarrollo y «al comportamiento histórico de la especie humana, al comportamiento animal, a la génesis y a las regresiones funcionales, a los ciclos psicofisiológicos, etc.» (Wallon, 1934). Toda la psicología de Wallon está impregnada de la filosofía del «análisis de los conjuntos», no escapándose a ella tampoco el método comparativo, al considerar que el mejor observador es aquel que consigue confrontar un hecho psicológico con la mayor cantidad de sistemas para poder individualizarlo y explicarlo.

El método genético

Wallon se sitúa en relación a los problemas suscitados por el origen y evolución del psiquismo. Considera que la psicología genética es la única forma de abordar al ser humano sin parcelarlo, ni disolverlo en elementos fijos y abstractos. Esta psicología «parte de lo más simple, es decir, de lo que ha precedido, de lo que está en primer lugar en la serie cronológica de transformaciones, y busca en esa sucesión el significa-

do funcional de las formas más diferenciadas o complicadas (Wallon, 1956*a*).

Wallon, como Vygotski, considera que el método genético debe actuar en un triple nivel: el del mundo viviente, el de la especie humana y el del individuo. El estudio de la ontogénesis reclama el estudio de la filogénesis, no porque aquélla reproduzca las etapas de esta última, sino porque en la ontogénesis se entremezclan factores biológicos y factores sociales que deben separarse mediante la investigación de la evolución animal y de la evolución sociocultural de la especie humana.

El estudio de la filogénesis biológica permite «descubrir o definir los orígenes biológicos de la vida psíquica» (Wallon, 1956*a*). A través de su estudio puede conocerse el desarrollo de los aparatos funcionales en la escala animal que, justamente, son los que posibilitan determinadas relaciones con el medio. El método a utilizar puede ser la observación natural o la experimentación artificial, de forma que se propongan al animal tareas semejantes a las que se enfrenta el niño o el adulto. El ejemplo de los chimpancés de Köhler, sometidos a pruebas en torno a la inteligencia práctica, permite comprobar que no superan un determinado umbral, justamente aquel que la evolución biológica hizo franquear al ser humano al dotarle de determinados centros nerviosos que permiten el uso de la palabra.

La filogénesis histórico-cultural trata de establecer los progresos del ser humano a través de las distintas civilizaciones. «Entre la historia de las civilizaciones y la psicogénesis existen relaciones estrechas, pero no hay identidad» (Wallon, 1956*a*). Los individuos experimentan las influencias culturales de las sociedades en

que viven, que se imponen a su actividad, y, a la vez, tienen la huella del desarrollo social de la humanidad, concretada, por ejemplo, en el uso de una lengua determinada. Mediante el estudio de las civilizaciones, es posible acceder al conocimiento de los medios propuestos a las personas en cada época, debiendo la psicogénesis comprobar y demostrar sus efectos. No se trata de aceptar la idea de una herencia social que provoca mutaciones a lo largo de las generaciones, ni considerar que en el plano de la psicogénesis se reproduce etapa por etapa la historia de las civilizaciones, sino indagar en los equilibrios funcionales que se establecen entre las disponibilidades iniciales de los individuos y las tareas de una época determinada. Así, para Wallon, las actividades psíquicas se orientan y se jerarquizan en relación con las tareas que la sociedad impone y los medios que suscita para realizarlas. Por tanto, disponibilidades inicialmente en un primer plano, como la emoción, son relegadas y sustituidas por otras, como son las actividades inteligentes.

En el nivel individual, la psicología genética estudia la transformación del niño en adulto. A través de la ontogénesis, Wallon estudia la aparición y formación de la conciencia. Ahora bien, en los trabajos de Henri Wallon, el método genético, entendido en esta triple perspectiva, está al servicio de la ontogénesis. Por todo ello, la psicología genética no es un método particular para estudiar los hechos psíquicos; por el contrario, debe recurrir a las disciplinas y métodos más diversos. En función del nivel de que se trate tiene que acudir a la anatomía comparada y a la ecología, a la antropología, la lingüística, la historia, a las observaciones sobre el desarrollo somático del niño, etc. Pero, a su vez, tiene su propia autonomía y uni-

dad, como hemos visto, según el nivel en el que trabaje. En definitiva, la psicología genética «debe ser la síntesis de todo lo que proviene de evoluciones efectivas en el pasado y en el presente» (Wallon, 1956*a*).

El concepto de estadio

Numerosos autores han empleado el término de «estadio» para describir y explicar, bien la evolución global del niño, bien determinados factores de ella, pues, como señala Piaget (1971), en los estadios hay *un instrumento indispensable de análisis de los procesos formadores.* Sin embargo, las discrepancias entre ellos son abundantes. De hecho, los términos estadio, período, fase, etc., se utilizan según la concepción que cada autor tiene del desarrollo del niño. Por ejemplo, Osterrieth (1971) señala que «el análisis de 18 *sistemas de estadios* europeos y americanos ... me llevó a registrar un total de *setenta y un períodos cronológicos* diferentes, y a comprobar que cada edad entre cero y veinticuatro años puede ser considerada como una indicación del comienzo o del fin de un estadio». La posición de Henri Wallon es descrita a continuación.

Concepción general de estadio

Wallon intenta estudiar el psiquismo en su totalidad y, consecuentemente, invoca el término de personalidad en el sentido de «ser total, físico y psíquico, tal como se manifiesta por el conjunto de su comportamiento» (Wallon, 1971), situándose en el polo opuesto de Piaget, que considera que la unidad de la

personalidad del niño no es algo demostrado. Por tanto, la concepción de estadio de desarrollo en ambos se diferencia notablemente.

Wallon define el estadio, no como una cierta delimitación temporal en el curso de la evolución, sino como un cierto tipo de relaciones con el medio que, en ese momento, son dominantes y que dan al comportamiento del niño un estilo particular. Afirma la discontinuidad funcional frente a la continuidad. Pero los estadios no son compartimentos extraños que se suceden uno detrás de otro, sino que ofreciendo «momentos generales del desarrollo», pueden presentar anticipaciones de determinadas funciones o regresiones en momentos determinados. En sus palabras, «el desarrollo psíquico del niño está hecho de estadios que no son la estricta continuación los unos de los otros. Entre ellos hay subordinación, pero no identidad de orientación funcional. Las actividades más primitivas son progresivamente dominadas por actividades más recientes y se integran en ellas más o menos completamente» (Wallon, 1937). Cada estadio se caracteriza por una actitud preponderante, un conjunto funcional que toma el papel principal y, entre ellos, hay «sucesión de preponderancia»; es decir, en cada estadio hay una función dominante, en torno a la cual se organizan las demás, de forma que un estadio sucede a otro a partir de la sustitución de una función por otra. Estos conjuntos funcionales que se distinguen al estudiar las etapas de desarrollo del niño, son «los de afectividad, del acto motor, del conocimiento y de la persona» (Wallon, 1941). En este contexto adquiere sentido el método clínico empleado por Wallon, ya que «la individualidad de los sistemas así yuxtapuestos puede confirmarse a través de la patología. Algu-

nas interrupciones del desarrollo psíquico imponen un tipo correspondiente de comportamiento a todas las reacciones del sujeto» (Wallon, 1941), permitiendo abordar el estudio de la función preponderante en un estadio determinado.

La preponderancia funcional está presente en todo el desarrollo infantil, pero, además, comporta que «las diferentes edades en que se puede descomponer la evolución psíquica del niño se han contrastado como si fueran fases con una orientación alternativamente centrípeta y centrífuga, dirigida a la edificación constantemente ampliada del sujeto en sí o al establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la asimilación o diferenciación funcional y a la adaptación objetiva» (Wallon, 1941). Los estadios se caracterizan, por tanto, no únicamente por la dominancia de una función sino también por su orientación. Así, el estadio emocional o el del personalismo son centrípetos, dirigidos hacia la edificación del sujeto, mientras que el sensorio-motor o el del pensamiento categorial son centrífugos, dirigidos a establecer las relaciones con el exterior.

La sucesión entre estadios se realiza, según Wallon, a partir de la integración de las actividades múltiples y diversas bajo la dirección de la función dominante, de manera que cada nueva forma de comportamiento «sólo puede extraer sus orígenes de posibilidades preexistentes y debe, por tanto, constituirse a expensas de reacciones anteriores que organiza de forma distinta. Por ello, les imprime sus propias manifestaciones a las anteriores, extinguiendo unas y conduciendo otras hacia los nuevos sistemas de relaciones» (Wallon, 1934). Así, introduce las nociones de crisis y conflicto, observables en los infantes, en los

momentos críticos de su evolución, y rechazando, en consecuencia, la concepción de un crecimiento continuo, sin traumas ni problemas.

Ley de alternancia funcional

Es la primera ley del desarrollo psicológico del niño y se imbrica directamente en la concepción walloniana de estadio. La ley expresa la dirección principal hacia donde se orienta la actividad del niño, unas veces hacia la edificación de su propio yo, otras al establecimiento de las relaciones con el exterior. Esta alternancia aparece cíclicamente, de modo que a cada estadio centrípeto le sigue uno centrífugo y viceversa. Cada estadio se puede reconocer al inicio por un cambio de fase que afecta al conjunto del comportamiento del niño. Sin embargo, esta apreciación resulta excesivamente mecánica porque «entre estas alternancias anacatabólicas y las etapas o estadios del desarrollo, las coincidencias existen, pero, a menudo, de manera aproximativa o variable. Lo que se puede identificar como un estadio puede aún presentar sucesivamente las dos especies de fases» (Wallon, 1971). Wallon no confunde estadio y fase. El primero expresa de forma general un momento del desarrollo del niño que explica los rasgos fundamentales del comportamiento infantil en su doble vertiente (construcción del yo y establecimiento de relaciones con el medio). Las fases, sin embargo, «corresponden a la alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o recobra» (Wallon, 1971).

La etapa de la vida intrauterina es un estado de

anabolismo total, de edificación del ser, sucedida por el nacimiento que, en un primer momento, presenta un gasto de energía al entrar en función el reflejo respiratorio y tener que expresar sus necesidades, especialmente las nutritivas. Es el estadio de impulsividad motriz, caracterizado por movimientos incoordinados, sin orientación, que se asemejan a simples crisis motrices. Los progresos en la distribución del tono muscular posibilitan un nuevo estadio, el emocional, orientado centrípetamente, en el que la sensibilidad infantil se modela sobre las reacciones del entorno humano, progresando su organización al constituirse las expresiones emocionales que son «las bases más primitivas para la edificación de la persona» (Tran-Thong, 1978). Al período de «sincretismo subjetivo le sucede el estadio sensorio-motor y proyectivo, dirigido hacia el exterior, y en el que predomina la investigación y exploración del mundo exterior. El estadio del personalismo señala el retorno hacia la edificación interior. En esta etapa, el niño afirma su individualidad e independencia, enriqueciendo su propio yo. Está constituido por tres subperíodos (oposición-inhibición, edad de gracia y representación de roles) que, a menudo, presentan aspectos inversos. El final del estadio se acompaña con el inicio del conocimiento intelectual, posibilitando, así, el estadio del pensamiento categorial que es centrífugo y dominado por el descubrimiento de los objetos y de sus relaciones. Finalmente, aparece una nueva crisis que da lugar al estadio de la pubertad y la adolescencia, en donde se acaban de conformar los rasgos originales de la personalidad de cada individuo.

Por último, diremos que la ley de alternancia funcional es una ley general que abarca no sólo a los

dominios funcionales, sino también a todas las funciones, desde el sueño o la nutrición hasta las más complejas como la inteligencia.

Ley de preponderancia funcional y de integración funcional

Entre los estadios no existe ni continuidad funcional, ni ruptura en el paso de uno a otro; existe una «sucesión de preponderancia» y subordinación al nuevo sistema de relaciones establecido en torno a la función dominante.

Wallon afirma que la observación revela la existencia de una preponderancia funcional. Por ejemplo, el conocimiento aparece tardíamente, mientras que otras funciones se manifiestan desde el nacimiento; es decir, las distintas funciones aparecen sucesivamente, sustituyéndose las unas a las otras en el papel de organizar el conjunto de la actividad. Esta sucesión de preponderancia depende, en último término, de la maduración. Así, la maduración precoz del cerebro medio en relación al córtex posibilita un conjunto de comportamientos infantiles, agrupados en torno al estadio emocional (Wallon, 1934). Sin embargo, la investigación sobre el orden de sucesión de las funciones dominantes no debe limitarse al ámbito de la fisiología, sino que ha de acudir también, como hemos visto, al estudio de la evolución de las especies y de las civilizaciones, sin olvidar la comparación entre lo normal y lo patológico mediante el método clínico.

El paso de un estadio a otro está presidido por la ley de integración funcional. Cada estadio integra las funciones anteriores, organizando un nuevo conjunto

o estructura en la que los elementos pierden su individualidad, adquiriendo sentido en función del conjunto. Cada función es, a la vez, «para sí mismo y para los otros» (Tran-Thong, 1978); es decir, cada función, tras su maduración y antes de integrarse en un conjunto, se libra a todo tipo de manifestaciones. Se ejercita gratuitamente por el niño, investigando todas sus posibilidades. Asimismo, es «para los otros» porque se integra en la actividad exploradora del mundo que rodea al niño. Ciertamente, la ruptura de la integración conlleva la aparición de movimientos involuntarios como los tics, agitación cloreica, mioclonias, contracciones diversas, etc. De esta forma, Wallon resalta que las funciones no son suprimidas, sino integradas en funciones más aptas para modificar las reacciones siguiendo las necesidades de la situación (Wallon, 1937).

ALGUNAS NOCIONES EN LA PSICOLOGÍA DE HENRI WALLON

Wallon se apoya en los conceptos de emoción, movimiento, imitación y *socius* o *alter* para explicar la evolución psicológica del niño. La teoría de la emoción, independientemente de la adecuación de algunas de sus afirmaciones, constituye una de las aportaciones importantes de las tesis de Henri Wallon. Junto a ella desarrolla su concepción del movimiento, al que designa como «emoción exteriorizada». Posteriormente, introduce los conceptos de imitación y simulacro, relacionándolos estrechamente con la aparición de la representación. La noción de *socius* o *alter*, elaborada a partir de 1946 y completada en 1956, responde a su concepción dialéctica del psiquismo y completa sus ideas sobre el surgimiento de la conciencia.

La emoción

Zazzo afirma que la emoción tiene, en la obra de Henri Wallon, un valor semejante al concepto de libi-

do en la obra de Freud, señalando así su importancia. En *Los orígenes del carácter en el niño,* Wallon desarrolla sus tesis sobre las relaciones entre la emoción y la vida psíquica. Sus postulados parten de estudiar el rol funcional de la emoción, el lugar que ocupa en la ontogénesis, los centros nerviosos que la regulan, etc., concluyendo que, gracias a la emoción, el infante accede a la vida psíquica.

Wallon se esfuerza en demostrar que las emociones constituyen un sistema de reacciones organizadas, controladas por centros nerviosos específicos y con canales determinados para su propagación. Así, afirma que las manifestaciones emotivas comportan dos tipos de reacciones: vegetativas y motrices. A primera vista, parece que los centros que regulan unas y otras son diferentes, al igual que los canales por los que se expresan. Sin embargo, continúa Wallon, si la emoción une ambas reacciones debe de existir «una función intermediaria que participa de la una y de la otra» (Wallon, 1954*b*). Ésta es la *función postural,* que engloba todas las reacciones tónicas, viscerales o motrices del organismo. La vida de relación eclipsa esta función en los comportamientos del adulto, aunque puede reaparecer, por ejemplo, en las crisis emocionales.

El lactante está incapacitado para la vida de relación. «No sólo carece de los movimientos de ejecución, de los movimientos coordinados y apropiados para un fin, sino también de los que necesitaría para una percepción adecuada del mundo exterior» (Wallon, 1934). Sus gestos se asemejan a simples descargas motrices, sin pretender dirigirse a un objetivo determinado. Los conocimientos actuales de la psicología evolutiva cuestionan alguna de estas afirmaciones. Por ejemplo, Bruner (1983) considera que, desde el

nacimiento, el bebé es activo en la búsqueda de regularidades en el mundo que le rodea, convirtiendo su experiencia en estructuras medios-fin, típicas de la especie humana. Sin embargo, Wallon se refiere en este apartado a la impericia del recién nacido; es decir, a su imposibilidad de mantener establemente una acción intencional dirigida hacia los objetos físicos y, ciertamente, como muestra Piaget en su estudio sobre el estadio sensorio-motor, Wallon no va desencaminado en sus apreciaciones. Será, justamente, la emoción, a través de sus aspectos funcionales, la responsable en el progreso de la vida de relación del lactante.

Wallon, consciente de la importancia de los factores biológicos y sociales en el desarrollo del psiquismo, desmenuza los aspectos fisiológicos y funcionales de la emoción. Inicia su argumentación, apoyándose en los trabajos de Sherrington, distinguiendo entre la sensibilidad *exteroceptiva, interoceptiva* y *propioceptiva*. La sensibilidad interoceptiva, ligada a la vida vegetativa, la opone a la exteroceptiva, situando entre ambas la sensibilidad propioceptiva, cuyas fuentes están en el propio cuerpo, pero, a diferencia de la interoceptiva, no se sitúan en las vísceras, sino en las terminaciones sensitivo profundas del aparato muscular, siendo el conjunto de reacciones intero-propioceptivas lo que formará la función postural y con el que estrechará sus lazos la emoción. En el lactante predomina este tipo de sensibilidad y, en concreto, la propioceptiva, ligada a reflejos laberínticos y cervicales, de forma que «los estimulantes son las actitudes y los movimientos, siendo su función regular, bajo el control laberíntico, el equilibrio y las sinergias necesarias para la ejecución de todo desplazamiento corporal, sea total o local» (Wallon, 1954*b*). Estos re-

flejos, conocidos bajo el nombre de «arcaicos», se producen automáticamente durante los tres primeros meses de vida, integrándose posteriormente en un comportamiento más complejo a medida que madura el sistema nervioso. Finalmente, la corteza cerebral adquiere la supremacía e impone su control al conjunto del comportamiento.

Al inicio de la vida, la sensibilidad exteroceptiva queda relegada frente a la intero-propioceptiva, ligándose a ella las primeras manifestaciones afectivas del lactante (bienestar al ser acunado en brazos, etc.), además de relacionarse con aspectos vegetativos como la nutrición. Wallon, siguiendo a Head, cambia la terminología y agrupa las sensibilidades interoceptiva y propioceptiva bajo el nombre de *protopática*, que se opone a la sensibilidad *epicrítica*, orientada hacia el mundo exterior. Pero las sensibilidades interoceptiva y propioceptiva no sólo están relacionadas por su carácter afectivo, sino que conectan, a su vez, con reacciones motrices. Así, la vida vegetativa se realiza tanto a través de las secreciones glandulares como de las contracciones musculares. Esta última la denomina *actividad tónica*, «actividad que da a los músculos un grado de consistencia y una forma determinada» (Wallon, 1934). A continuación, Wallon distingue dos tipos de actividades musculares: una «clónica», mediante la que se ordena el movimiento y va dirigida hacia la relación con el mundo exterior; y otra «tónica», que da a los músculos una forma y un grado de contracción determinado. Esta actividad, a diferencia de la clónica, es fundamentalmente expresión, utilizándose como «medio expresivo de uno mismo y de relación con los demás» (Zazzo, 1976).

Para Wallon, sensibilidad y actividad tónica mues-

tran lazos mucho más estrechos que sensibilidad y actividad sensorio-motriz. Estas últimas conexiones pueden establecerse en breves momentos cuando el sistema nervioso ha madurado, pero necesitan, irremediablemente, recorrer un camino, mientras que la sensibilidad y la actividad tónica se expanden y difunden, actuando una sobre la otra, hasta provocar efectos espasmódicos o relajantes. En consecuencia, en la vida del lactante aparecen gestos, posturas, etc., que anuncian una vida afectiva primitiva. «Desde las primeras horas de vida, es significativa la oposición entre las expresiones o manifestaciones de bienestar y de molestia ... [cuando existe bienestar] es como si el rostro y el cuerpo se hubieran dilatado bajo una ola de tono que al alcanzar cierto nivel se expande en movimientos, de manera que se mantiene un equilibrio estable constante entre excitación y tono, entre tono y descargas musculares. Las sensaciones desagradables producen efectos exactamente inversos» (Wallon, 1934). El placer se relaciona con expresiones dilatadas, amplias, no sólo del rostro, sino de todo el cuerpo, que recuerdan a una ola de tono expandiéndose, mientras que el malestar se traduce en contracciones, repliegues, etc.

«Así, desde el comienzo de la vida afectiva aparece esta solidaridad de las manifestaciones internas y visibles, viscerales y expresivas, cuya coordinación sistemática caracteriza el comportamiento emocional» (Martinet, 1972). Estos comportamientos afectivos iniciales se organizan y coordinan cada vez en mayor grado, llegando a traducirse en emociones que, afirma Wallon, se especifican a partir de un modo de expresión que las caracteriza dependiente del conjunto del sistema neuromuscular. La función postural, al unir estrechamente las reacciones motrices y viscerales,

posibilita la función expresiva de la emoción, reconociéndola el entorno y afirmándose en el lactante. Así, la mímica inicial, si bien al comienzo no tiene un carácter específicamente psicológico, sino exclusivamente fisiológico, al situarse en un contexto determinado (ambiente humano), se modela sobre él, traduciendo rápidamente necesidades afectivas.

Wallon hace reposar la emoción en las reacciones tónicas, alimentadas por las sensibilidades intero y propioceptiva que provocan reacciones muy diferentes según sus variaciones. Así, la diversidad emocional (alegría, cólera, miedo, etc.) está relacionada con las variaciones en la distribución del tono y, en concreto, con sus diversas fuentes orgánicas. Pero, como señala Galifret (1979), la concepción fisiológica de Wallon sobre las emociones no se corresponde con la realidad. No es cierto que a la dualidad funcional (manifestaciones afectivas y motricidad intencional) le corresponda una dualidad estructural en la masa muscular. Wallon cree que las miofibrillas están inervadas por fibras del sistema cerebroespinal, mientras que el sarcoplasma lo está por fibras amielínicas del sistema vegetativo o autónomo. Las miofibrillas serían las responsables de la actividad clónica y el sarcoplasma de la actividad tónica. De esta forma, en el mismo músculo, lo afectivo, mediante el tono, se podría expresar y participar en la expresión. Sin embargo, el mismo Wallon, a la vez que formula estas tesis, responde a las posibles objeciones. Cree que, en definitiva, su teoría fisiológica de la emoción no es decisiva para entender su participación en el desarrollo psíquico. Lo importante no es proceder desde el tono hasta sus realizaciones, sino a la inversa, desde aquello que constatamos a los medios y los órganos que lo

hacen posible. Es decir, lo importante es la «simbiosis afectiva» que se establece entre el lactante y los adultos de su entorno. Las primitivas manifestaciones afectivas del bebé no son intencionales, sino que tratadas como si lo fueran por los adultos, se convierten en medios disponibles en manos del recién nacido para modificar su ambiente en orden a obtener satisfacción o calmar su displacer. Ciertamente, esta apostilla salva la cuestión, pero revela que el proyecto walloniano de establecer los factores biológicos y sociales del origen y desarrollo del psiquismo es una empresa difícilmente realizable por una única persona.

La importancia de la obra de Wallon reside en percibir con claridad la relación entre la emoción, el movimiento y la integración social del bebé. En este sentido, Wallon afirma el carácter orgánico de la emoción, cuestión indiscutible aunque su teoría sea incorrecta, y estudia cómo se despliega en un medio determinado, el medio humano. En este punto, Wallon y Vygotski coinciden plenamente. Para ambos, la adecuación de las conductas del adulto a las primeras manifestaciones infantiles, tratándolas como si ya fueran humanas, es decisivo para el progreso del psiquismo. Ambos creen también que las primeras conductas infantiles responden a necesidades naturales o biológicas e, igualmente, para los dos, la cuestión reside en explicar el paso de lo biológico a lo cultural. Sin embargo, mientras que Vygotski acentúa en sus investigaciones los problemas referidos a la interiorización de símbolos y signos, concibiendo la conciencia desde un punto de vista semiótico, Wallon se centra en el estudio del rol de la emoción, entendida como mecanismo para que lactante y adulto establezcan sus primeros vínculos y, a la vez, como instrumento del bebé

para regular y controlar sus conductas en relación al otro. En definitiva, tanto uno como otro, haciendo hincapié en las primeras interacciones sociales, concluirán que la vida social reclama un cierto grado de conciencia, estudiándola en su origen y desarrollo.

Mediante sonrisas y signos de satisfacción, adulto y niño establecen una primitiva «simbiosis afectiva». Este carácter contagioso y colectivo de la emoción, afirma Wallon, es cultivado aún en algunos pueblos primitivos, mostrando su importancia en la historia de la humanidad. Asimismo, en la multitud la individualidad desaparece y las emociones estallan con más facilidad o intensidad. Los llantos y los gritos devienen conductas significativas para el niño merced a los mecanismos subyacentes a la formación de reflejos condicionados. Inicialmente orgánicos, se asocian al placer o displacer en función de las atenciones del entorno, convirtiéndose en el «índice de las disposiciones afectivas del niño» (Martinet, 1972). La emoción se convierte así en una función expresiva accesible para el lactante. Alrededor de los seis meses, las emociones constituyen la base del comportamiento infantil, momento designado por Wallon como *«estadio emocional»*. La función de las emociones es doble: por una parte, aseguran la adaptación al entorno, dada la precariedad de medios que posee el infante (llora porque quiere comer o cambiar de postura); por otra, preparan los siguientes estadios de desarrollo, abriendo nuevos canales de relación con el mundo exterior.

Sin embargo, el valor más importante de la emoción para la especie humana es su función expresiva. Mediante las emociones, el lactante incide en el mundo exterior, modificándolo a través del otro. Por tanto, sus primeras relaciones utilitarias no son con los

objetos, con el mundo físico, sino que son relaciones humanas, relaciones sociales, empleando la comunicación como instrumento para regularlas y mantenerlas. La emoción es el primer sistema de expresión y, a su vez, el primer sistema de comunicación, manifestándose a través de la mímica. Posteriormente es sustituido por medios más económicos y culturales, como el lenguaje.

La emoción no tiene únicamente un valor adaptativo, también posee un valor genético, anunciando nuevas estructuras y, en definitiva, nuevas posibilidades al lactante. Las primeras manifestaciones afectivas provocan reacciones en el otro, pero también son un motivo de atracción para el niño en sí mismas. El bebé las produce y observa sus efectos, estando, según Wallon, más cerca de la representación que de la acción. Así, surgen los primeros brotes de la conciencia: inicialmente, una nebulosa en la que se confunden las impresiones de origen exógeno y endógeno, pero de cuyo despertar se destacará la conciencia del yo, del otro y de las cosas.

El movimiento

El movimiento es otra de las nociones clave en la propuesta psicológica de Henri Wallon. Su teoría del movimiento parte de la crítica a la psicología introspeccionista que, según él, es impotente para explicar el movimiento, convirtiéndolo en un epifenómeno (Wallon, 1932). El estudio de la conciencia que realiza Wallon, enraizándola en las condiciones de existencia del individuo —condiciones biológicas y sociales—, acentúa las relaciones entre el ser vivo y el medio, de

forma que «entre las condiciones exteriores de un acto y sus condiciones subjetivas, el movimiento no es un simple mecanismo de ejecución ... no es un simple lazo de unión. Se confunde con ellas» (Wallon, 1932). Así, la progresiva organización del movimiento se establece con el progreso de las relaciones entre el ser vivo y el medio. El movimiento es, por tanto, indispensable para la edificación del ser, y pertenece a la estructura de la vida psíquica. Ciertamente, esta concepción coincide de lleno con las posiciones de Wallon sobre la emoción.

El lactante se expresa mediante gestos, es decir, mediante movimientos que se relacionan con sus necesidades, con su humor o con las situaciones en que se implica. El progreso en la vida psíquica (hacia el estadio sensorio-motriz) se relaciona con su progreso en el movimiento.

Wallon describe tres clases de movimientos. El movimiento *pasivo*, que se establece bajo la dependencia de fuerzas exteriores. Suscita reacciones de compensación y equilibrio, como son los reflejos laberínticos del bebé. El movimiento *exógeno* se debe a desplazamientos activos del propio cuerpo en el medio en que se encuentra (locomoción), o de sus órganos en relación a los objetos. Finalmente, el tercer tipo está constituido por las *reacciones posturales*. Consiste en el desplazamiento de segmentos o fracciones corporales. Su exteriorización forma las actitudes y la mímica.

En el apartado anterior analizamos las ideas de Wallon respecto al rol de la actividad tónica en el surgimiento de la conciencia. Zazzo (1976) considera que, en los albores de la vida, el movimiento es la emoción exteriorizada; es decir, «el movimiento es todo lo que

puede testimoniar la vida psíquica [en los primeros meses de vida del niño], la traduce por completo, al menos hasta el momento en que aparece la palabra» (Wallon, 1956*c*). Tras el estadio emocional, el infante se libra a una actividad creciente sobre el mundo exterior: es el *estadio sensorio-motriz*, que tiene un inicio «explosivo». Sin embargo, justo antes, y como anuncio del estadio siguiente, niños y niñas realizan actividades, dominadas aún por su subjetividad afectiva, que tienen como resultado relacionar el movimiento con sus consecuencias sensibles y posibilitar la discriminación de los datos sensoriales. Wallon reúne estas actividades, al igual que Piaget, bajo el nombre de «actividad circular» ya que el efecto producido, muchas veces por casualidad, conlleva su reproducción, como si verificara sus conexiones y sus mutuas modificaciones.

Este desarrollo psicomotor (conocimiento del propio cuerpo, desarrollo de la prensión, etc.) permite al niño entrar en el estadio sensorio-motor, reino de la locomoción y la manipulación. Así, el movimiento deja de responder al sincretismo y pasa a acompañar las representaciones mentales. Es el *estadio proyectivo*, en el que la imitación tiene un papel capital en el progreso del psiquismo y, en concreto, en el paso al estadio categorial.

El progreso de las actividades motrices hace posible, junto a otras condiciones, el desarrollo psicológico. Sus trastornos conducen a la patología, siendo su estudio una de las fuentes para establecer el papel del movimiento en la evolución psicológica.

La imitación

Movimiento y representación se implican a la vez en la *imitación*. Esta simbiosis permite, según Wallon, explicar el paso del acto al pensamiento. Wallon, siguiendo a Koffka, diferencia la imitación espontánea y la imitación inteligente. En la primera, el sujeto se identifica con el modelo, borrándose ante él de forma que el modelo se impone al sujeto. En la segunda, el modelo no se impone sino que se deja elegir, oponiéndose el sujeto al modelo como una cosa a imitar o a no imitar. Es decir, al plano de la acción pura se opone el plano de la representación.

Wallon analiza la imitación como una totalidad, entendiéndola como «la inducción del acto por un modelo exterior» (Wallon, 1941). Ello supone la percepción de una situación, la estructuración de los elementos sensoriales en un conjunto y su reconstrucción mediante la imitación. Por tanto, una estructura perceptiva debe tener sus equivalentes motores, que deben incorporarse a una estructura global, semejante a la perceptiva, pero fabricada con movimientos.

Wallon distingue la imitación de los gestos de acompañamiento que aparecen precozmente en el infante. Estos gestos se originan miméticamente mediante «un mecanismo semejante al contagio del bostezo» (Wallon, 1942). Igualmente, rechaza las relaciones de participación en el ambiente, la perseveración o tendencia a repetir un mismo acto, las ecoprasias, las ecocinesias y las ecolalias. Estas actividades no son diferidas, no implican la representación de un modelo opuesto al acto imitativo, pero, sin embargo, son su materia prima, pues al ejecutarse modifican a su vez al que las hace, al proporcionarle «gradualmente el

sentimiento, la conciencia, todavía oscura, de su coherencia, reforzada por la percepción de los desacuerdos con el modelo imitado, deseado o rechazado» (Zazzo, 1976).

La imitación verdadera aparece en torno a mediados del segundo año, junto a la actividad de orientación o investigación que caracteriza al estadio sensorio-motriz. Esta última constituye el polo de exteriorización del niño, mientras que la imitación constituye el de interiorización. En ella se implican dos factores: automatismo e invención; automatismo de los gestos integrados en la actividad del niño, e invención en seleccionar aquellos que le permiten reproducir el modelo. Entre ambos aspectos existe antagonismo. El antagonismo supone una confusión sincrética con los objetos, mientras que la invención rompe esa unidad entre el sujeto y el objeto. Este proceso es largo, pues si bien los automatismos y ritmos motores propios de cada individuo «sirven de intermediarios entre la impresión externa, a la que acompañan e intentan captar, y la repetición explícita de un movimiento» (Wallon, 1941), es decir, a su exteriorización, para poder ejecutar la segunda parte hay que reinventar los gestos, extrayéndolos del conjunto de hábitos motores, además de saberlos distribuir en el tiempo y en el espacio. Por tanto, en la imitación se debe mantener una estrecha relación entre la intuición global del acto y la individualización sucesiva de sus partes, sólo posible mediante una correcta asimilación de conjuntos perceptivo-motores.

Wallon, al igual que en la mayor parte de sus enfoques, emplea la dialéctica para desmenuzar la imitación, viéndola como compuesta por factores antagónicos que se oponen para formar una unidad superior. ¿Cuáles son los factores que la hacen posible? El pri-

mer mediador es la emoción. El niño comienza a imitar a personas que conoce, estableciendo con ellas una especie de intuición mimética. En sus primeras imitaciones, afirma Wallon, hay amor, admiración, etc., pero, a la vez, rivalidad porque intenta sustituir al modelo además de participar en él, creándose una ambivalencia ante los objetos queridos o las situaciones placenteras. La actividad de exploración e investigación constituye el segundo mediador, que arranca al niño del mimetismo afectivo con el ambiente. Por eso la imitación verdadera aparece en el estadio sensorio-motriz. La actividad de exploración permite al niño relacionarse con la realidad objetiva mediante su manipulación e investigación, posibilitando que se diferencie de ella tras su presentación como algo objetivo, real, material, fuera de él. Así, «la imitación se inscribe entre dos términos contrarios: fusión, enajenación de sí en la cosa o «participación» en el objeto, y desdoblamiento del acto que debe ejecutarse según el modelo» (Wallon, 1942). Justamente, este mismo aspecto contradictorio es el que ha de salvar el niño para integrar el mecanismo de la emoción, pero al hacerlo surge una unidad que se resuelve en un salto en el desarrollo psicológico del niño. La imitación, participación y desdoblamiento a la vez, anuncia la *representación,* haciendo posible el surgimiento del signo. En esa contradicción, uno de los polos es la confusión con el entorno al disolverse en los conjuntos perceptivo-motrices, y otro es la distinción respecto a ese entorno al oponerle su doble, compuesto de imágenes, símbolos, que lo arrancan de esa realidad con la que se confunde. Entre el mundo y el niño aparece un nuevo mediador, la representación.

La *representación* tiene sus raíces en la imitación,

pues la copia del modelo implica interiorizar lo sensible de él, transformando las impresiones sensoriomotrices. Pero, a su vez, según Wallon, representación e imitación se oponen. La representación pura «integra la experiencia difusa en una fórmula que parece imponerse a la conciencia como definitiva y completa en el instante mismo en que se presenta» (Wallon, 1942), mientras que la imitación se realiza a través del tiempo mediante una sucesión de actos con los que se debe reproducir la sensación percibida. La representación es una fórmula estática, delimitada, que parece bastarse a sí misma en el momento en que es pensada, mientras que la imitación es dinámica, global, un acto en potencia que se desarrolla a través del tiempo.

Representación e imitación se oponen, desarrollándose la primera en el plano simbólico, la segunda en el plano motor, y poseyendo, a la vez, condiciones comunes que se refieren a su origen y a la similitud de su papel (Wallon, 1942). Una y otra se desarrollan como una actividad plástica al configurarse a sí mismas frente a un modelo. Los símbolos y gestos que siguen implican una vuelta al exterior, pero conservan la significación de la primera fase. Ambas son la reducción de una serie de impresiones a una unidad global e intemporal; ambas han de resolver esa intuición global en términos sucesivos. Estas analogías no son formales según Wallon; por el contrario, implican conexiones que comportan una acción recíproca.

El «socius» o «alter»

La noción de *«socius»* o *«alter»* corona la psicología de Wallon. Este concepto ayuda a explicar a Henri

Wallon la formación del «yo psíquico». Recordemos que nuestro autor postula la unión global e indiscernible entre el sujeto y su ambiente desde los primeros momentos de la vida. De esa «simbiosis afectiva» inicial ha de destacarse la conciencia del yo, de los demás y de las cosas, siendo el *socius* quien establece la relación entre el yo y los otros.

«El *socius* o el otro es un compañero perpetuo del yo en la vida psíquica» (Wallon, 1946). Es un fantasma del otro que cada uno lleva en sí mismo, que juega el papel de intermediario entre el mundo interior y el mundo exterior. «Es el confidente, el consejero, el censor y a veces el espía que puede permanecer íntimamente o encarnarse en una persona real» (Wallon, 1956*b*).

Wallon estudia la cuestión del otro en dos artículos, distanciados entre sí por diez años. En el primero, «Le rôle de l'autre dans la conscience du moi», afirma que el *alter* no es una imagen del exterior, del entorno. En sus palabras, «las personas no son más que ocasiones o motivos para que el sujeto se exprese o se realice» (Wallon, 1946), concluyendo que el ser humano es un ser social «genéticamente» y no por contingencias exteriores. Posteriormente, en su segundo artículo («Niveaux et fluctuations du moi»), invierte los términos y el *alter* se convierte en un producto del ambiente que «no tiene ninguna prioridad sobre el otro» (Wallon, 1956*b*). En los dos artículos define al *alter* como compañero perpetuo del yo, pero se contradice, aparentemente, al señalar su origen. Sus seguidores han dilucidado el pensamiento de Henri Wallon en relación a esta cuestión.

Originariamente, el estado psíquico del lactante es una nebulosa en la que no existe ni conciencia del yo,

ni conciencia del otro. Es la indigencia del recién nacido la que determina su naturaleza social; la necesidad del otro como algo consustancial. O el otro, o la muerte. Las palabras de Wallon sobre el carácter genético de la naturaleza social de la cría humana adquieren sentido en este contexto. En este sentido, las personas que cuidan al lactante son simples episodios manipulados por el niño para colmar sus necesidades. Así, estas relaciones iniciales corresponden a la naturaleza social del bebé, a su necesidad íntima, genética, biológica de la sociedad. Posteriormente, en el estadio emocional, el infante orienta positivamente sus relaciones humanas gracias a la carga expresiva de las emociones. Establece con sus cuidadores una simbiosis afectiva, premonición y anuncio de la pareja yo-otro que surge a lo largo del desarrollo y que le acompaña el resto de su vida. Y, precisamente, a través de estas relaciones el niño destaca su conciencia del yo y la del otro; es decir, sin el otro no hay desarrollo psíquico. El otro es su mediador, el que posibilita la toma de conciencia del propio yo. Las segundas formulaciones de Wallon acentúan este aspecto. El yo y el otro surgen de la nebulosa que es el psiquismo primitivo, porque el lactante establece unas relaciones determinadas con el medio humano que le atiende y le cuida.

Wallon emplea el término de «crisis de personalismo» para explicitar el momento, en torno a los tres años, en que se prepara la distinción entre el yo y el otro. A partir de entonces, la pareja yo-otro permanece en el sujeto, evolucionando conjuntamente de modo que a medida que el yo afirma su propia fuerza, el *alter* ocupa un lugar secundario, objetivizándose en la multitud (Wallon, 1956*b*).

Yo y otro se constituyen conjuntamente. En su forma más primitiva, el otro es ya el segundo término de la pareja, introduciendo en la conciencia la idea de que ambos son diferentes y que no se pueden confundir en las situaciones reales. Pero el *alter* no incluye a todos los otros, sino que juega el papel de mediador entre el mundo interior del ser humano y el entorno. Es la base de la discusión íntima, de las objeciones que los individuos nos hacemos a nosotros mismos, permaneciendo como «un doble del yo que le es concomitante y consustancial» (Wallon, 1956*b*).

Para Tran-Thong (1978), el *alter* es el doble social comparable al doble mental. Ni uno ni otro son un calco, bien de las relaciones sociales, bien de las relaciones objetivas, pero no se pueden formar sin ellas. En resumen, «conciencia de sí y conciencia del mundo remiten a la representación, cuyo origen genético e histórico común es de naturaleza social» (Tran-Thong, 1978).

LOS ESTADIOS EN LA PSICOLOGÍA DE HENRI WALLON

Este capítulo está dedicado a describir las distintas etapas que recorren los niños y las niñas desde el nacimiento hasta la adolescencia. La concepción walloniana de estadio, opuesta a la de Piaget, preside su descripción del desarrollo, organizado en cada momento según una función dominante que integra y organiza el repertorio conductual del niño.

El estadio de impulsividad motriz y emocional

Este período transcurre desde el nacimiento hasta el primer año de vida, iniciándose en él las condiciones fisiológicas y sociales que permiten el acceso del lactante a la vida psíquica. Es un estadio centrípeto, dirigido en lo fundamental hacia la construcción del propio sujeto.

Anteriormente, durante la vida fetal, Wallon destaca dos características: en primer lugar, es una fase de anabolismo total; el gasto de energía es mínimo, suministrando la madre el oxígeno necesario para el feto.

En segundo lugar, existe una dependencia biológica total de la cría hacia su madre.

Tras el nacimiento comienza la etapa de impulsividad motriz. El oxígeno ya no es aportado por la madre, tornándose autónoma la función respiratoria. En relación a la nutrición, el lactante depende aún de su entorno, pero la regulación no es automática sino que comporta esperas, por ejemplo, «sufriendo» el bebé el displacer de la privación. Estos aumentos de tensión, según Wallon, se resuelven mediante gritos, espasmos o movimientos. El aparato muscular responde a las sensibilidades intero y propioceptiva, ejercitando sus movimientos sin orientación ni objetivos. Estas crisis motrices, simples descargas musculares, caracterizan y denominan esta etapa.

El progreso se realiza a través de la maduración, diferenciándose progresivamente las distintas sensibilidades, gracias, también, a la acción del entorno humano. Wallon cree, como hemos visto, que en los primeros momentos de vida prevalece la actividad tónica de los músculos sobre la actividad clónica, constituyendo la base de los espasmos. Un mejor reparto del tono muscular posibilitará diferenciar ambas actividades. A la vez, comienza a establecerse un conjunto de reflejos condicionados ligados a necesidades alimenticias y posturales, posibilitados por la relación que se establece entre crecimiento orgánico y acción de los cuidadores. El carácter expresivo de estos reflejos anuncia la siguiente etapa.

Los gritos, espasmos, etc., provocados por los estados de displacer, se convierten en señales para que los cuidadores atiendan las necesidades del infante. Se negocia así un «lenguaje» primitivo, de naturaleza afectiva, entre el bebé y sus cuidadores. Los procedimien-

tos empleados son gestos, actitudes y mímica, todos ellos instrumentos para mantener las interacciones sociales tempranas que «pasan al primer plano de su vida psíquica» (Wallon, 1971). Al principio aparece la sonrisa, estableciéndose ya a los seis meses una «extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena, alegría» (Wallon, 1971). Es el comienzo del estadio emocional, que hunde sus raíces en la fase de impulsividad motriz.

La emoción se constituye en función dominante, organizando el comportamiento infantil y relegando el tono muscular a un segundo plano. Aparece un auténtico campo emocional, expresado en la «simbiosis afectiva» entre lactante y cuidadores. El recién nacido se une con el ambiente sin que parezca distinguirse de él. «Es un período de subjetivismo radical» (Wallon, 1971), en el que el niño necesita tanto el alimento como las relaciones humanas. A la vez, el medio parece quedar impregnado de la sensibilidad que emana del lactante, estableciéndose en consecuencia una doble corriente en la que ambos aspectos, sincretismo con el ambiente y sensibilización del medio, se transforman y modifican mutuamente.

La fuente de la emoción, según Wallon, es el tono muscular. Sin embargo, la importancia del estadio emocional no se relaciona con el circuito fisiológico, cerrado en el mismo lactante, de aumento y reducción de tono muscular, sino con los condicionamientos que se establecen, de modo que las emociones devienen en un instrumento, apto para el bebé, para intervenir sobre el entorno. La emoción inicia la vida social, ciertamente sincrética en sus inicios, y establece una primitiva relación psicológica, cumpliendo a su vez un papel genético y evolutivo. El niño modula y varía su sensibilidad íntima, observa sus efectos ex-

teriores al actuar sobre el otro, surgiendo así una conciencia subjetiva que se traduce en una simbiosis con su entorno. La emoción inicia la vida psíquica pero, posteriormente, se opone a ella, integrándose en formas superiores de comportamiento.

El sincretismo afectivo con el medio se rompe mediante el reflejo de orientación o investigación, término acuñado por Pavlov, que constituye la actividad básica del infante en el siguiente estadio. Entre la actividad tónica y la actividad de exploración hay «sustitución recíproca, es decir, más antagonismo que filiación. Son dos formas de actividad cuya significación es evidentemente diferente» (Wallon, 1934). La actividad de relación está en contacto con la sensibilidad exteroceptiva y consiste en reflejos orientados y localizados; por el contrario, la actividad tónica está en relación con las sensibilidades intero y propioceptiva y consiste en reacciones difusas que se extienden por el organismo. Por tanto, el siguiente estadio presenta un cambio de fase. Es un estadio centrífugo, dirigido hacia el exterior, hacia la construcción de las relaciones con el mundo físico, con los objetos. De la misma forma que el estadio emocional hunde sus raíces en el período de impulsividad motriz, necesitando de mediadores para romper el círculo cerrado de los reflejos arcaicos, el estadio sensorio-motriz y proyectivo se asienta en el estadio emocional, recurriendo al reflejo de orientación para «explotar».

El estadio sensorio-motriz y proyectivo

Es un estadio que transcurre a lo largo del segundo y tercer año de vida. Es centrífugo, dirigido a esta-

blecer las relaciones con el mundo exterior. La función dominante es la actividad sensorio-motriz, la cual adopta dos direcciones: la primera se dirige a la manipulación de los objetos en el espacio próximo, incrementada con la incorporación de la marcha; mediante la manipulación el niño identifica y reconoce los objetos que, posteriormente, designa: esta dirección de la actividad sensorio-motriz desemboca en la inteligencia práctica o de las situaciones. La segunda conduce a la imitación, posibilitando la representación y el pensamiento.

En sus primeros escritos, Wallon distingue la etapa del *período proyectivo.* Éste aparece alrededor de los dos años, cuando el movimiento deja de relacionarse exclusivamente «bien a influencias subjetivas, bien a la percepción de objetos exteriores» (Wallon, 1956*c*). En este período, dice Wallon, el niño se expresa mediante gestos y palabras, empleando el simulacro para apoyar su discurso. «Parece querer representar su pensamiento fácilmente desfalleciente y distribuir las imágenes en su entorno, como si quisiera darles una especie de presencia» (Wallon, 1956*c*). Ajuriaguerra (1976) considera esta etapa de gran importancia para explicar el paso del acto al pensamiento.

La acción no sólo se ejecuta, sino que estimula la actividad mental. «El niño siente una especie de necesidad de proyectarse en las cosas para sentirse a sí mismo» (Ajuriaguerra, 1976). Es decir, sin actividad, sin movimiento, el infante no puede aprehender el mundo físico. En este período el acto acompaña al pensamiento, de modo que todo el aparato motriz está a disposición del niño en los inicios de la vida mental. El pensamiento se traduce en gestos que acompañan los relatos del niño.

En 1956, en su síntesis «Las etapas de la personalidad en el niño», Wallon ignora este período, diseñando el estadio sensorio-motriz como un todo único, residiendo su unidad en su carácter centrífugo, de establecimiento de las relaciones con los objetos.

El paso del acto a los inicios de la representación se realiza en este estadio. Wallon retoma la noción de «reacción circular» de Baldwin, afirmando que en ella se salda fundamentalmente la unión entre la sensibilidad exteroceptiva y el movimiento. «No hay sensación que no suscite movimientos adecuados para hacerla más específica, así como tampoco hay movimientos cuyos efectos sobre la sensibilidad no provoquen nuevos movimientos hasta que realice la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente» (Wallon, 1941). La actividad circular se inicia en el estadio emocional. Inicialmente se realiza a un nivel puramente afectivo, pero la discriminación que introduce con el ejercicio de las diferentes sensibilidades comporta que el efecto sensorial se automatice del efecto afectivo, convirtiéndose en motivo de reacción en sí mismo. Así, posibilita que el movimiento se relacione con sus consecuencias sensibles, logrando una diferenciación progresiva de las sensibilidades y posibilitando una discriminación más precisa y selectiva de las excitaciones que provienen de los objetos exteriores.

La actividad circular preludia el estadio sensoriomotriz, definiendo las distintas sensibilidades y unificando los distintos campos sensoriales y motrices. Así es posible el progreso de la prensión, del lenguaje y del reconocimiento del propio cuerpo.

Con relación a los objetos, Wallon considera que primero son una simple excitación para el niño, estí-

mulos indiferenciados. Su primer espacio es bucal, llevándose a la boca cualquier objeto a su alcance, ya que el infante «no tiene movimientos coordinados, excepto los de su boca y de sus labios» (Wallon, 1956*c*). Esta actividad le permite distinguir formas, contornos, volúmenes, etc., junto a sensaciones de gusto, temperatura, etc. El espacio próximo deviene campo de manipulación cuando el infante coordina los gestos de sus manos y de sus brazos. Entonces, tira los objetos, sigue con la mirada su caída o escucha el ruido que hacen al caer. Comienza a juntar y acoplar los objetos en conjuntos para después deshacerlos, etc. Esta actividad de investigación se desarrolla al final del primer año de vida, comportando una intencionalidad objetiva, posibilitada por el ejercicio de la actividad circular.

Niños y niñas comienzan a apropiarse del espacio, desarrollando una inteligencia práctica, opuesta a la inteligencia discursiva. Wallon prefiere utilizar el término de «inteligencia espacial» ya que «la actividad sensorio-motriz está ligada a la exterioridad del espacio; es en el espacio donde deben expresarse soluciones cuya fórmula no es verbal ni mental» (Wallon, 1942). La marcha y la palabra amplían el espacio próximo infantil, consiguiendo el infante extender ampliamente su actividad. Así, gracias al desarrollo de la locomoción, el espacio se convierte en un campo «libremente abierto a su actividad» (Wallon, 1956*c*). El descubrimiento del espacio locomotor provoca en el niño una especie de enajenación, manifestada en sus carreras de un lado para otro, pero, a la vez, le permite identificar más objetivamente los objetos que descubre a su paso. El lenguaje le ayuda también al reconocimiento del mundo objetivo. Comprende que ob-

jetos, estados, propiedades, acciones, etc. diferentes, reciben una etiqueta distinta, consiguiendo así progresar en su conceptualización del mundo físico al conocer el nombre de las cosas. El nombre individualiza los objetos, extrayéndolos del conjunto perceptivo en el que se encuentran, y ayudando, a su vez, a mantener la impresión perceptiva suscitada.

El comportamiento ideomotriz que caracteriza el estadio proyectivo consiste en representar mediante la acción las imágenes mentales que comienzan a despertar. Esta objetivización comporta una imagen motriz que, independizándose del movimiento, da lugar a la representación. La actividad proyectiva conduce a la representación, pero, a la vez, se opone a ella porque exige que el infante se libre del presente, de lo inmediato. Implica una ruptura con el sincretismo. La inteligencia práctica y la inteligencia discursiva se oponen, según Wallon, existiendo una discontinuidad entre ambas sin que pueda explicarse el paso de una a otra «a través de la complicación y unificación progresiva de simples combinaciones entre esquemas sensorio-motores» (Wallon, 1942). La imitación y el simulacro son las actividades, predominantes en el período proyectivo, que posibilitan el paso del acto al pensamiento.

Junto a la imitación, estudiada en el capítulo anterior, aparecen los juegos de ficción. Niños y niñas emplean diversos objetos para realizar acciones como «montar a caballo». A la imitación se añade una nueva actividad: «el simulacro, es decir, un acto sin objeto real, pero a imagen de un acto verdadero» (Wallon, 1941). La simulación comporta el descubrimiento y el ejercicio de una nueva función, la representación.

La imitación y el simulacro preceden a la verdadera representación. Su aparición implica la autonomía de la imagen respecto a los gestos y los movimientos, como en los garabatos que realizan los niños en esta época. Al inicio, únicamente son la traducción en el plano motor de las emociones, pero al repetirse y sobrepasar la actividad circular adquieren un significado que marca el paso del gesto al signo. Imitación, simulacro y dibujo son tres actividades del período proyectivo que soportan la representación, con la que, a su vez, se oponen.

La representación introduce nuevas conexiones entre los objetos y el individuo. Es indispensable para poder pensar sobre ellos, implicando la relación entre un significante y un significado. Su preludio está en la anticipación, que hunde sus raíces en la función postural, manifestándose precozmente, en el estadio emocional, mediante reacciones emotivas que responden a indicios o señales. Éstas no tienen un valor significativo, no están unidas y opuestas a lo que provocan o impiden por una operación autónoma de discriminación. Las señales no se distinguen del conjunto perceptivo, y por eso no pueden asumir funciones de significación. El desdoblamiento se consuma en el símbolo, cuyo advenimiento «da acceso al plano de la representación verdadera» (Wallon, 1942). Justamente, entre la señal y el signo, Wallon sitúa el simulacro, que realiza la representación en participación con el mismo objeto.

Imitación y simulacro posibilitan el signo al conseguir, gracias a la espera del objeto o suceso, modular la actitud e interiorizar los objetos y sucesos con su valor significativo, expresados simbólicamente mediante gestos y movimientos. El lenguaje es el soporte

de los signos, estableciéndose así una filiación entre la función postural y la representación.

La incorporación del lenguaje al repertorio infantil permite investir las representaciones mediante los signos. Por otra parte, éstos son artificiales y convencionales, aceptados por los hablantes de una comunidad lingüística determinada, teniendo por tanto como referencia a la sociedad. Es decir, para Wallon, el nacimiento de la representación comporta necesariamente la intervención de la sociedad a través del lenguaje.

A lo largo de este estadio se prepara el siguiente. A los tres años aparece un nuevo cambio de fase en la orientación del desarrollo. Nuevamente, como en el estadio emocional, el sujeto pasa a primer plano, predominando las actividades dirigidas a la construcción del yo.

El estadio del personalismo

En este estadio, el sujeto busca afirmarse como un individuo autónomo. Es un estadio de orientación centrípeta que consta de tres períodos. La primera etapa es de oposición e inhibición. Niños y niñas desarrollan actitudes de rechazo como si quisieran proteger la autonomía de su persona recién conquistada. La segunda etapa se denomina «período de gracia». Es una etapa narcisista en la que el infante busca la aceptación de los demás mediante la seducción. El estadio finaliza con el período de representación de roles. El niño deja de reivindicar su yo frente al otro, tratando de apropiarse de su entorno para incorporarlo a su propio yo. Aparece un esfuerzo dirigido a sustituir al otro por medio de la imitación.

En el estadio emocional, lactante y adulto están unidos mediante una «simbiosis afectiva». La actividad de exploración e investigación permite que el infante destaque la conciencia de sí mismo, la conciencia del otro y la conciencia de los objetos. Estas conquistas, logradas a lo largo de los tres primeros años de vida, comportan la génesis de la conciencia corporal y de la conciencia social que son el soporte de la toma de conciencia de uno mismo que da entrada a este estadio.

El estadio se inicia con un cambio brusco en el comportamiento infantil. Niños y niñas son incapaces de adoptar el punto de vista del otro, adoptando su propio punto de vista de forma exclusiva y unilateral. Es la crisis del personalismo, manifestada en la oposición a las personas que le rodean con el único objetivo de afirmar su personalidad. En el ámbito del lenguaje aparece un uso abusivo del pronombre personal «yo», además de emplear sistemáticamente el término «no» ante las propuestas del adulto. El resultado de este período es asentar en el infante la idea de exterioridad del otro y de total integridad de su persona.

La crisis de oposición es seguida, en torno a los cuatro años, por una etapa de expansión y exteriorización personal. El infante busca ser admirado para obtener una satisfacción narcisista. Es la edad de la gracia, momento en el que sus movimientos adquieren una ejecución perfecta. «Se realizan como si persiguieran sólo su propia realización y, de hecho, el niño parece prestar, a menudo, más atención a los movimientos que a sus motivos, a su causa, a su pretexto exterior. Él mismo se sustituye, como objeto, al objeto. Su persona, que al principio constituía un escudo

para los demás, le ocupa ahora por encima de todas las cosas, buscando su propia realización estética» (Wallon, 1941). Sólo puede agradarse a sí mismo si sabe que agrada a los demás. La necesidad de aprobación por parte del otro es la supervivencia de la participación íntima que les unía en origen. Pero, al debilitarse deja un vacío de incertidumbre, pues su opinión sobre sí mismo puede no coincidir con la del otro, poniendo en peligro su narcisismo.

Al duelo interno entre la necesidad de afirmarse y el temor de hacerlo, sigue otra etapa en la que aparece una nueva forma de participación y oposición. Comienza a interiorizar los méritos y las ventajas del otro, pasando a su representación. De este modo, exterioriza su personalidad enriquecida. Este doble movimiento (interiorización y exteriorización) sucede a la etapa narcisista, alrededor de los cinco años, y Wallon la designa con el nombre de «representación de roles».

La imitación de este período no es de gestos y movimientos, sino de personajes. La imitación es selectiva y se refiere «a las personas que tienen mayor prestigio [para el niño], que están más cerca de sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que, habitualmente, sus afectos no están ausentes» (Wallon, 1941). A su vez, el infante se coloca en el lugar del otro al convertirse en un personaje determinado. Todo esto le provoca un sentimiento de usurpación más o menos latente que le induce a desarrollar una actitud de hostilidad hacia el otro que no puede eliminar. Agresividad y culpabilidad aparecen por el deseo de sustituir a los adultos.

La imitación no se limita a las personas, sino que se extiende también hacia los objetos, de modo que el

infante objetiviza cada vez mejor el mundo exterior.

Wallon añade que en este estadio no se puede comprender totalmente la toma de conciencia del niño si se le desliga de su estudio en el grupo familiar. El infante es el hermano mayor o menor, hijo único o uno más entre otros, etc. El niño está encajado en un conjunto de enorme importancia porque es «el foco de interés, de sentimientos, de exigencias, de decepciones» (Wallon, 1952) que delimita su personalidad.

Este estadio es también el del parvulario, que parece ser el medio ideal para ayudar al niño a dotarse de autonomía frente a la institución familiar en la que se encuentra encuadrado. En el parvulario se encuentra con otros niños con los que no mantiene relaciones de mayor o menor. Se introduce en una pequeña colectividad de seres semejantes a él, estableciendo relaciones rudimentarias que le ayudan a afirmar su autonomía personal y, en definitiva, su propio yo.

El estadio del pensamiento categorial

Un nuevo cambio en la orientación de la actividad infantil anuncia el estadio categorial. El interés por su persona queda desplazado por el interés sobre los objetos. Es un estadio de orientación centrífuga que tiene como función dominante la conquista y el conocimiento del mundo exterior. El anuncio del estadio, entre los seis y los siete años, tiene lugar cuando «es posible sustraer al niño de sus ocupaciones espontáneas para que se interese por otras actividades» (Wallon, 1941). Se desarrolla en el niño el poder de auto-

disciplina mental, el poder de la atención, relacionado con la actividad escolar. Para Wallon, es la edad del trabajo.

En el estadio se distinguen dos períodos. El primero llega hasta los nueve años y está dominado por el pensamiento sincrético. La personalidad es polivalente, acorde con las diversas relaciones infantiles que exigen adaptar sus conductas a las circunstancias particulares. A partir de los nueve años, el pensamiento se torna categorial, permitiendo la representación de las cosas y la explicación de lo real.

El pensamiento sincrético

«En realidad, el pensamiento sólo existe por las estructuras que introduce en las cosas. En un principio se trata de estructuras muy elementales. Al comienzo es posible comprobar la existencia de elementos apareados. El elemento del pensamiento es esta estructura binaria, no los elementos que la constituyen. La dualidad ha precedido a la unidad; la cupla, o el par, son anteriores al elemento aislado. Todo término identificable por el pensamiento, pensable, exige un término complementario, con respecto al cual sea diferenciado y al cual pueda serle opuesto» (Wallon, 1945). La noción de «cupla» se convierte para Wallon en el elemento básico para estudiar los orígenes del pensamiento y su posterior evolución. «La cupla es la estructura más elemental, sin la cual el pensamiento no existiría. Consiste en una especie de molécula intelectual en la que se encierra el acto del pensamiento en su forma más simple y más indiferenciada. Un único y mismo objeto no podría ser pen-

sado sino por desdoblamiento ... En el plano del pensamiento, la cupla es anterior al objeto. Éste no puede existir sino a través de aquélla» (Wallon, 1945).

Este mismo concepto aparece en la génesis de la conciencia social a través de la pareja yo-otro. En el dominio intelectual, la cupla está también en el origen y configura la naturaleza primitiva de la inteligencia discursiva, siendo, a la vez, la condición de su progreso. A partir de sus diferenciaciones se constituyen las categorías y las operaciones mentales.

Wallon apoya estas tesis en los diálogos mantenidos con niños de cinco años y medio a nueve años. Estas conversaciones muestran que el pensamiento del niño está formado por temas interrumpidos, a veces contradictorios, etc. El lenguaje revela la discontinuidad del pensamiento infantil, mostrándose parcelado, troceado, etc. En estas edades, el infante realiza la sucesión de ideas yuxtaponiendo elementos, muchas veces contradictorios, «que responden a los aspectos sucesivos o diversos de las cosas, y que se oponen o se ocultan entre sí en lugar de dejarse reducir todos juntos a la unidad, a la permanencia del objeto, y cada uno a un sistema de cualidades o de relaciones» (Wallon, 1945).

«No existe un pensamiento puntiforme, sino que desde el comienzo se da dualismo o desdoblamiento» (Wallon, 1945). La forma más elemental es la tautología. Identificar un objeto con él mismo es el primer esfuerzo hacia el acuerdo del pensamiento. Para ello, el niño debe sobrepasar al objeto que tiene enfrente y relacionarlo con el objeto-categoría. Es una operación que implica dos tiempos: disociación en vistas a la unión; «lo *uno* no aceptado en bruto, sino reconstruido» (Wallon, 1945). El ejemplo en el que Wallon pre-

gunta al niño «¿Qué es la llama?», y contesta «Es la llama», evidencia la tautología.

La cupla puede ser de muchas clases: analogía, adherencia fortuita, términos complementarios, combinación circular, etc. A veces, bajo la forma de identidad se expresa la sensación de no similitud, pero la cupla acaba imponiéndose a pesar del sentimiento de diferencia que, en ocasiones, puede expresarse. El siguiente ejemplo lo muestra:

> L. (6 años): —¿Qué es la lluvia? —*La lluvia es el viento.* —Entonces, ¿es lo mismo la lluvia que el viento? —*No.* —¿Qué es la lluvia? —*La lluvia es cuando truena.* —¿Qué es el viento? —*Es la lluvia.* —Luego, ¿es la misma cosa? —*No, no es lo mismo.* —¿Qué es lo que no es lo mismo? —*El viento.* —¿Qué es el viento? —*Es el cielo.* [Wallon, 1945.]

La cupla consiste también en imágenes unidas en el niño por su experiencia:

> B. (6 años): —¿Hay viento en el mar? —*No hay hojas sobre el mar cuando hay viento.* —¿Qué hace el viento en el mar? —*Hace caer las hojas.* —¿Sobre el mar? —*Sí.* —¿De dónde vienen las hojas? —*De los árboles.* —¿Hay árboles en el mar? —*Sí.* [Wallon, 1945.]

Para Wallon, la cupla es una estructura y no una simple unión de términos aislados. Esta estructura implica una pluralidad de cosas, aún no diferenciadas. En la cupla se intuye una afinidad que se destaca del conjunto de experiencias sensorio-motrices. Las moléculas iniciales que son las cuplas no se disocian de golpe, liberando sus términos para el niño de modo

que pueda utilizarlos en una sucesión de elementos que den coherencia a su discurso. El inicio de esta disociación se anuncia a través del mayor peso que el niño da a uno de los elementos:

> N. (6 años y medio): —¿El Sena se mueve? —*Es el viento quien lo hace mover.* —¿Siempre para el mismo lado? —*No.* (Gestos que señalan diferentes direcciones.) —¿Qué es el viento? —*Es cuando hace frío.* —¿Qué es lo que hace mover al viento? —*El agua que es fría.* [Wallon, 1945.]

De la pareja viento-frío, se destaca el término frío. Otro procedimiento para disociar las cuplas consiste en hipotetizar que existen varios ejemplares del mismo elemento antes que unir un elemento a otros (caso del frío que se une a viento y agua):

> L. (6 años): —¿De dónde viene la tela? —*La hacen.* —¿Cómo? —*Con agujas.* —¿Y con qué más? —*Con pedacitos de trapo.* —¿ Y de dónde salen esos pedacitos de trapo? —*Se empieza por desgarrar los pedazos de trapo y después se los pega y de ahí sale la tela.* —¿Por qué se la desgarra si luego hay que pegarla? —*Es para pegarla.* —Sí, pero ¿por qué entonces deshacerla? —*Son los otros pedazos de trapo.* [Wallon, 1945.]

El término «otro» ayuda a resolver el absurdo del origen recíproco de la tela y los pedazos de trapo.

La cupla expresa una afinidad intuitiva que comporta diferentes formas de relación entre sus términos. Algunas de ellas son las siguentes:

Identificación o seudoidentificación perceptiva:

L. (6 años): *—El viento es el cielo.* —¿Y el cielo qué es? *—Es el viento.* —Luego, ¿son las mismas cosas el viento y el cielo? *—Sí.* —Mira el color del cielo. *—Blanco.* —Mira allá a la derecha. *—Parece un poquito azul.* —¿Y el viento? *—Blanco.* —¿No parece también un poquito azul? *—Sí.* —¿El cielo se mueve? *—No.* —¿Y el viento? *—Sí, porque sopla.* —¿Cómo sopla el viento? *—Por el mar.* —¿Es el mar el que hace soplar al viento? *—Por los barcos.* —¿Cómo hacen los barcos? *—Es el viento quien empuja a los barcos...* —¿Pero el viento? *—Está en el cielo. Unas veces sale de él y otras se esconde en el cielo.* —Pero, ¿se ve? *—No, es blanco; no se puede ver; es demasiado chato.* [Wallon, 1945.]

Asonancia:

C. (6 años y medio): —Dime lo que es duro. *—El muro.* [Wallon, 1945.]

Automatismo de significación:

A. (7 años, 3 meses): —¿Qué sucede cuando se mueren los árboles? *—Son demasiado viejos.* —Cuando son demasiado viejos, ¿qué ocurre? *—Eso los hace morir.* —¿En qué se transforman cuando están muertos? *—No sé.* —¿Los hombres pueden morir? *—Sí.* —¿Cómo es eso de que uno se muere? *—Se es demasiado viejo.* —¿Qué quiere decir «ser viejo»? *—No sé.* —¿Tú eres viejo? *—No.* [Wallon, 1945.]

La cupla puesta de relieve es muerte-viejo.

Cuplas-contraste u oposiciones:

P. (7 años y medio): —¿Qué quiere decir estar muerto? *—Porque hace mucho, hace mucho que había nacido.*

—¿Uno se ve forzado a morir? —*No.* —¿Hay gente que no muere? —*Sí.* —¿Todo el mundo muere? —*Sí.* —¿Por qué todo el mundo muere? —*Porque hace mucho tiempo que han nacido.* —¿Qué es estar muerto? —*Porque no se ha respirado bien.* [Wallon, 1945.]

Se utiliza la oposición muerte-nacimiento para definir la muerte.

En los ejemplos expuestos, el infante emplea automatismos de su mundo sensorio-motriz, de su experiencia y del lenguaje ambiental para formar las estructuras. La cupla es un acto intelectual en el que existe «identificación y diferenciación: lo idéntico es desdoblado, lo diferente es reducido a la unidad» (Wallon, 1945). Estas son las características del pensamiento; sin embargo, en sus comienzos ambas operaciones se mezclan, requiriendo su progreso la diferenciación. La actividad intelectual sólo puede conocer la unidad de lo múltiple o la unidad en lo múltiple. Pero, al inicio de este estadio, lo uno y lo múltiple están indiferenciados, comportando que un término de una cupla pueda asociarse a otros términos, surgiendo así la discontinuidad del pensamiento. En el estadio precategorial, afirma Wallon, las cuplas están condenadas a una especie de acción circular que, a la vez, permite que un elemento se asocie con otro de su misma clase, rompiendo de este modo las insuficiencias de la oscilación inicial.

La cupla no existe en solitario, de la misma forma que sus términos no pueden existir el uno sin el otro. Cada cupla supone otras, bien concurrentes, bien complementarias. De este modo las cuplas interaccionan entre sí sin «fusionarse ni oponerse de manera

definitiva» (Wallon, 1945) porque sus términos se confunden con la globalidad y no pueden pertenecer a otra cupla «sin acarrear la pérdida de las propiedades o relaciones que justifican la primera cupla, o bien la transferencia a la segunda de cualidades o efectos que no le pertenecen» (Wallon, 1945). Por tanto, la identidad de las cosas no sólo se confunde en la cupla, sino que se altera de cupla en cupla. El resultado es, a veces, disparatado y extravagante, como la formación de las cuplas humo-cielo o cielo-paraíso. Estas formaciones, señala Wallon, en ocasiones son motivo de conflicto porque se contradice la necesidad unitaria del pensamiento con el conocimiento empírico de la realidad. Esta contrastación de las cuplas con la realidad permiten al niño objetivizar el mundo exterior, afinando sus cualidades y relaciones.

Las cuplas implican la relación exclusiva de dos términos entre sí, están cerradas en sí mismas, necesitando un tercer término para encontrar una dirección definida y fijar su verdadera relación. De la cupla se pasa así a las series; es decir, a una sucesión ordenada de objetos o sucesos. El tercer término se relaciona simultáneamente con el que le precede y el que le sigue, introduciendo el orden y la posibilidad de proseguir una dirección determinada. Con la seriación se supera el estado binario de las cuplas y el infante se incorpora al mundo de las relaciones y las cualidades. «Este tercer término pertenece, para comenzar, al plano perceptivo. Es de idéntica naturaleza a los términos de la cupla. Es como ellos, un palito a la vez más grande que uno y más pequeño que el otro ... Semejante a ellos, introduce sin embargo entre ambos algo nuevo: la medida y lo que puede servir para medir, una operación y un instrumento» (Wallon, 1945).

El pensamiento del niño en esta época está caracterizado por el antropomorfismo, el artificialismo y el mitologismo, puesto que es incapaz de ver las contradicciones en que incurren sus tres fuentes de conocimiento: la experiencia personal, el lenguaje y la cultura. Estas contradicciones existen porque el infante no diferencia los diferentes planos intelectuales: aún no posee «un fondo de símbolos constituidos mediante los cuales, cualidades y relaciones percibidas en el mundo sensible puedan ser referidas a semejanzas o diferencias definidas y a un orden determinado de sucesión» (Tran-Thong, 1978). En el siguiente ejemplo se perciben los intentos del niño por salir de la confusión. El mecanismo empleado es la invención fabulada:

> V.: —¿De dónde viene el agua del Sena? —*Viene de París.* —Antes de París, ¿de dónde viene? —*De Boulogne.* —¿Antes de Boulogne? —*De Chaville.* —¿Antes de Chaville? —*Del cielo.* —¿Cómo viene del cielo? —*Porque llueve.* —¿Y antes de estar en el cielo? —*El señor va a buscarla y después se lava y después la tira.* —¿Dónde está ese señor? —*Está en el cielo.* —¿De dónde saca el agua? —*De la canilla.* —¿Dónde está la canilla? —*En París.* —¿Cómo sube hasta el cielo? —*Hay una escalera.* —¿Has visto esa escalera? —*Sí.* —¿De qué es? —*De madera.* —¿Dónde va el agua del Sena? —*Va a la fuente por donde pasan los barcos.* —¿Qué es esa fuente? —*Es una palangana.* [Wallon, 1945.]

El niño es capaz de pasar sin confusión a la topografía, a la meteorología y de ahí al artificialismo. Primero señala nombres de lugares, para continuar explicando el Sena mediante la lluvia y ésta por la utilización que haría del agua un supuesto habitante del

cielo. Su estado mental es ambivalente. No puede ofrecer un punto de vista estable, ni ordenar sus diferentes visiones de las cosas según una perspectiva coherente. El pensamiento aparece como una yuxtaposición de temas en un solo plano intelectual.

A la fabulación se unen verdaderas antinomias:

> C. (7 años; acaba de afirmar que ha nacido antes que todas las cosas): —¿Pero había casas antes de que nacieras? —*Sí.* —¿Quién había construido las casas? —*La gente.* —¿Entonces había gente ya cuando tú naciste? —*Sí.* —¿Has visto a esa gente? —*Sí.* —¿Quiénes eran? —... —¿Eran tu papá y tu mamá? —*Eran señores.* —¿Había también señoras? —*Sí.* —¿Habían nacido antes que tú, antes que tu papá y tu mamá? —*No.* —¿Cómo podían construir casas? —*Era gente.* [Wallon, 1945.]

La antinomia más primitiva, según Wallon, es la que remonta al niño como autor del mundo, de forma que se ubica en ese y sólo ese mundo que, por otra parte, siempre ha existido.

El niño que despierta a la representación de las cosas oscila entre el subjetivismo y el empirismo. Por una parte, no puede realizar el desdoblamiento entre las imágenes y los objetos, seriándolas en dos planos diferentes, ni reconocerlas como referidas a condiciones diferentes a pesar de su contenido común. Por otra, debe reconocer sus relaciones con el mundo exterior. Las dificultades que el infante encuentra en su despertar intelectual corresponden a las diferenciaciones que realiza para afirmar su progreso, acarreándole contradicciones que exigen para su resolución la integración en un plano funcional más elevado.

En este período, del pensamiento sincrético, niños

y niñas expresan su pensamiento globalmente, formado por impresiones en las que se confunde lo afectivo y lo objetivo. Sin embargo, con el sincretismo la inteligencia emerge de la actividad práctica y de la vida afectiva. Su llegada anuncia la vida discursiva y el albor del pensamiento categorial, que se desarrolla a partir de la evolución de la representación de las cosas y de la evolución de la explicación de lo real.

El pensamiento categorial

Tras el período sincrético, el niño comienza a comparar los objetos entre sí. Aparecen las actividades de análisis y clasificación que son complementarias, siendo sus prototipos el metamorfismo y la analogía. El metamorfismo consiste en percibir los objetos como si pudieran transformarse los unos en los otros. Aún no es una actividad de comparación porque el paso de uno a otro objeto lo realiza sin tener presente en el mismo momento ambos objetos. Simplemente, el primero se olvida, transformándose en el segundo:

> H. (5 años): —¿Qué es el sol? —*Es como un globo.* —¿Cómo es un globo? —*Todo redondo.* —¿Y es grande el sol? —*Un poco más chico que un globo.* —¿Podría entrar aquí? —*Sí.* —¿Qué sientes al sol? —*Siento que quema.* —¿Por qué quema? —*Porque está caliente.* —¿Cómo es que está caliente? —*Es porque ilumina.* —¿Y cómo es que ilumina y calienta? —*Porque se enciende.* —¿Cómo? —*Por un cable y un botón; hay plomo adentro.* —¿De dónde se enciende? —*En el globo, en el sol.* —¿Pero quién lo enciende? —*Gente.* —¿Gente de la

tierra? —*No.* —¿Gente del sol? —*No, dentro del sol.* —¿No tienen demasiado calor? —*Abren las ventanas.* [Wallon, 1945.]

La analogía se relaciona con un sentimiento de semejanza que permanece a un nivel subjetivo. La asimilación de los objetos es total, intercambiándose ambos aunque presenten diferencias flagrantes:

> N. (7 años y medio; dice que hay campos en todas partes, menos donde está el Sena): —¿Qué es el Sena? —*Es agua.* —¿En todas partes donde hay agua es el Sena? —*Sí.* —¿Fuiste al bosque de Boulogne? —*Sí.* —¿Está el Sena en el bosque? —*Hay lagos.* —¿Es lo mismo que el Sena? —*No.* —¿Entonces no en todas partes donde hay agua es el Sena? —*Sí.* —¿En todas partes? —*Sí.* —¿Qué son los lagos? —*Agua.* —¿Pero no son el Sena? —*Sí.* —¿Entonces los lagos son el Sena? —*Sí.* —¿Y sabes qué es el mar? —*Agua también.* —¿Es la misma cosa que el Sena? —*No.* —¿Entonces no es el Sena por todas partes donde hay agua? —*Sí.* —¿Entonces el mar es el Sena? —*No.* —¿Donde hay agua no es siempre el Sena? —*Sí... el mar no es de la misma agua que el Sena.* —El agua de las canillas, ¿es el Sena? —*Sí.* —¿Por qué no es igual al agua del Sena el agua del mar? —*No sé.* —¿Por qué dices que no es la misma agua? —*Porque no tiene los mismos peces.* —¿Cómo lo sabes? —... —¿Los has visto en el mercado? —*Sí.* —¿Tú no has visto agua del mar? —*No.* —¿Conoces el gusto del agua de mar? —*No.* —¿Se la podría tomar como el agua de la canilla? —*Sí.* —¿Se podría poner peces del mar en el Sena? —*No.* —¿Por qué? —*No sé.* —¿Cómo sabes que no se podría? —*Porque no vivirían.* —¿Por qué? —*Porque están acostumbrados a vivir en el mar.* —¿Cómo se darían cuenta de que los has puesto en el Sena? —*No sé.* [Wallon, 1945.]

El niño se debate entre una completa asimilación entre el agua y el Sena y las imágenes irreductibles del Sena, los lagos y el mar.

Con la analogía los términos sobreviven unos en otros. En la siguiente etapa, la comparación, cada objeto mantiene su identidad. Para ello es necesario que el niño separe de los objetos las cualidades que los hacen semejantes o diferentes. Así, la comparación opera en el plano de las ideas, de las imágenes, tras introducir un tercer término y establecer las semejanzas y diferencias. Precisamente cuando el niño es capaz de diferenciar lo específico de un objeto de aquello que le es secundario, se puede constatar que las cualidades han devenido categorías mentales. Este proceso sigue varias etapas.

«Para comenzar, con las cualidades se confunden las propiedades. Las primeras son el efecto puramente perceptivo de las cosas; las segundas son la acción que las cosas pueden ejercer sobre el mundo exterior» (Wallon, 1945). El niño debe distinguir entre la representación y la causalidad. Inicialmente, define los objetos por su uso, agrupándolos por sus efectos. Posteriormente aísla cada una de las cualidades; es la etapa de la cualidad-sustancia, en la que el niño no puede aún clasificar, ni establecer comparaciones sistemáticas. El siguiente grado es la etapa de la cualidad-categoría. La cualidad es abstraída y estructurada de forma estable, de modo que puede ser reconocida en todas las circunstancias reales o pensables. En consecuencia, aparece la posibilidad de clasificar los objetos y, por tanto de definirlos.

Las operaciones del pensamiento se realizan mediante las categorías con el soporte del lenguaje. Estructura del pensamiento y estructura de los objetos

deben ajustarse continuamente para que el conocimiento exista y pueda prosperar.

La explicación de lo real es el otro aspecto, junto a la representación de los objetos, que permite el pensamiento categorial. Su conquista sigue varios pasos. Las primeras relaciones que se desprenden de la experiencia concreta son las de lugar. Posteriormente, en el plano de la representación la localización de la imagen se une a la denominación del objeto. Al principio no existe diferenciación entre la imagen de las cosas y el espacio que ocupan. Por eso un cambio de lugar provoca diferencias de identidad en el objeto y se percibe como existente a la vez en varios lugares. Objeto y espacio se confunden. Lugar y casualidad también se confunden y basta con que el niño perciba un objeto en un lugar determinado para que el lugar sea razón suficiente para su existencia. El siguiente paso comporta desprender el espacio de las cosas, posibilitado por el análisis de las cualidades. Es el espacio-cualidad:

> G. (7 años): —Dime otras cosas que estén en todas partes. —*Los árboles.* —¿Ese árbol está en todas partes? —*No señor.* —¿Dónde está? —*Allá, señor.* —¿Entonces no están en todas partes? —*Hay algunos.* —Los árboles del bosque de Saint-Cloud, ¿están en todas partes? —*Sí, señor.* —¿Pero no están acá? —*No, señor.* —¿Entonces no están en todas partes? —*A veces.* —Los árboles del bosque de Saint-Cloud, ¿están en todas partes? —*Sí, señor. Pero no están acá, pues están en el bosque de Saint-Cloud.* —¿No están entonces en todas partes? —*Sí, señor.* [Wallon, 1945.]

El árbol individual no está en todas partes, pero el árbol colectivo, el del recuerdo, puede estar en todas par-

tes. El espacio-cualidad no es aún el espacio abstracto. La introducción de la categorización lo posibilitará.

Junto al lugar, el tiempo es la otra coordenada de los hechos observados y registrados. El concepto de tiempo comporta una sucesión homogénea, según Wallon, en la que se pueden incluir los términos, manteniendo cada uno su independencia. Su elaboración es un proceso relativamente largo. Los inicios de la vida psíquica del lactante están organizados, recibiendo múltiples señales psicológicas de la duración del tiempo vivido. Son los ritmos que satisfacen sus necesidades vegetativas, que implican tiempo pero no pueden convertirse ni en su medida, ni en su conciencia. El lenguaje, con sus partículas cronológicas («antes», «después», «ahora», etc.) introduce la noción objetiva de duración en la vivencia subjetiva del tiempo que tiene el niño:

> L. (8 años, cuyo desarrollo intelectual está por otra parte, retrasado por su inestabilidad y sus tendencias fabulatorias): —¿Cuánto tiempo permanecerás en Montluçon? —*Veinte días.* —¿Y después? —*Me divertiré.* —¿Cuándo pasen los veinte días? —*Las señoras me prepararán mis cosas y volveré.* —¿A dónde? —*Aquí, a nuestra casa.* —¿Qué edad tendrás cuando hayan pasado esos veinte días? —*Doce o trece años.* —¿Dentro de veinte días tendrás doce o trece años? —*O a lo mejor nueve o diez.* —¿Qué edad tienes? —*Ocho años.* —Para tener diez años, ¿cuánto tiempo falta? —*Veinte días o treinta, o veinte días.* —¿Crees que tendrás diez años al cabo de veinte días? —*Tendré a lo mejor nueve años.* [Wallon, 1945.]

Wallon designa este momento con el nombre de «tiempo-cualidad». Las partículas gramaticales como

«siempre», «a veces», «cuando», etc., se utilizan vagamente y con ambigüedades. Al final del estadio categorial el niño supera sus vacilaciones y los términos gramaticales toman el sentido del adulto. El niño ha construido su noción de tiempo.

La noción de movimiento, definida como el espacio recorrido en un tiempo determinado, se elabora también a través de varias etapas. Comienza captando los desplazamientos relativos y trata de disociar en ellos lo móvil y lo inmóvil. La confusión inicial es frecuente, como en el siguiente ejemplo:

> M. (6 años): —¿Hay cosas sobre el Sena? —*Barcos.* —¿Avanzan los barcos? —*Sí.* —¿Qué los hace avanzar? —*El agua.* —¿Y quién hace avanzar el agua? —*Los barcos.* —¿Quién es más fuerte, el agua o los barcos? —*El agua.* —¿Se mueve el agua? —*No.* —Entonces, ¿no puede hacer andar los barcos? —*Ella avanza.* —¿A dónde va? —*Con los barcos.* —¿A dónde van los barcos? —*A veces al mar, a veces al Jardín Botánico.* [Wallon, 1945.]

Posteriormente aparece la contradicción entre el movimiento comunicado y el movimiento aparente. Así, en el ejemplo anterior el niño explica el movimiento de uno de los términos por el impulso del otro. En general, niños y niñas acostumbran a hacerlo a partir del objeto más consistente y delimitable. El infante busca una fuente primaria para explicar el movimiento comunicado hasta que accede a la comprensión del movimiento autónomo; es decir, el movimiento de un objeto por sus posibilidades motrices. Integrando espacio y tiempo en un sistema de categorías, el niño adquiere las nociones de relación implicadas en el movimiento.

La noción de causalidad sigue también los avatares del desarrollo psicológico del niño. Inicialmente, los reflejos condicionados que convierten en expresivas sus emociones le hacen «sentir» una causalidad afectiva. Posteriormente, en la reacción circular, acto y efecto se complementan. Es una causalidad ambivalente que oscila entre la sensación y el movimiento. Luego, los gestos se adhieren a los objetos exteriores estableciéndose una polarización y, consecuentemente, un orden que se impone a los objetos. Pero, el niño no se plega al orden que emana de su conciencia, sino que se procura transformaciones que alejen al objeto de su forma o de sus disposiciones originarias. Mediante la ficción el niño accede a lo real, al experimentar los objetos en todas sus posibilidades. La entrada en el sincretismo significa la pre-causalidad. El niño intenta explicar las cosas, pero como la causalidad está impregnada por el pensamiento en cuplas «embrolla las circunstancias [y] confunde los motivos» (Wallon, 1945). Se establece una especie de causalidad circular que provoca contradicciones y disparates. El final del sincretismo es la etapa sustancial de la causalidad, que implica la búsqueda de causas más allá de los simples datos de la experiencia, pero aún impregnada de contradicciones porque el desdoblamiento no alcanza el nivel de relacionar los efectos con un fundamento común: la sustancia en sus diferentes grados y cualidades. Así, a cada cambio de efecto cambia la sustancia. Cuando la sustancia deja de ser una cualidad y se convierte en una relación que yuxtapone al objeto una realidad exterior en el tiempo o en el espacio, adviene la causalidad estricta, relacionándose su progreso con el desarrollo del período categorial y, por tanto, con la introducción de

las categorías en la explicación de lo real. Al principio es una causalidad mecánica que deviene ley en la adolescencia.

La personalidad polivalente

Wallon designa a la personalidad del niño en este estadio con el nombre de polivalente. Su vida social se ve acrecentada, participando en diversos grupos sin que su función en cada uno de ellos sea semejante como ocurría en el grupo familiar. El niño elige los grupos que le interesan, incidiendo en ellos y, a la vez, sufriendo su influencia. Así, diferencia sus posibilidades que le ayudan a afirmar su individualidad. Con el advenimiento de las categorías, se siente un ser indivisible que puede participar en grupos diversos, desarrollando en cada uno de ellos un papel determinado. Wallon cree que este período, que parece servir poco para el desarrollo de la persona, sin embargo ayuda al niño a afirmar su propia autonomía y personalidad.

El estadio de la pubertad y la adolescencia

Es la última etapa que separa al niño del adulto. Las exigencias de la personalidad vuelven a estar en primer plano. Es un estadio de orientación centrípeta dirigido a la construcción del propio yo. Se inicia con la crisis de la pubertad, comparable a la del personalismo.

La crisis comienza con una oposición dirigida hacia los hábitos de vida, costumbres, etc. Es una oposición activa, posibilitada por el desarrollo intelectual y

la conciencia de sí mismo. En un primer momento no sabe llenar el vacío, y, a diferencia del niño de cinco años que imitaba al adulto, busca distinguirse de él de cualquier forma. Aparecen ambivalencias en sus actitudes que pueden ir desde el egoísmo más cerrado al autosacrificio, de la timidez al envalentonamiento, etc. El equilibrio se establece en otro plano, consumándose el paso al adulto.

Su pensamiento se encauza hacia sí mismo, surgiendo las dudas metafísicas y científicas. Para el adolescente, dice Wallon, todo debe tener explicación, adviniendo así las leyes del conocimiento que permiten al adulto captar la realidad a través de su existencia y de sus transformaciones.

En este período acaba de afirmarse la conciencia del yo. El adolescente se pregunta por su historia, por la vida, la muerte, etc., concentrándose en su originalidad como ser individual. Finalmente, accede a los valores sociales y morales abstractos que le permitirán adecuar sus disponibilidades psíquicas a las realidades del mañana que se le presenta.

CONCLUSIONES

La psicología de Henri Wallon es un esfuerzo por superar los distintos reduccionismos. Su proyecto psicológico se apoya en el estudio de la persona concreta, entendida como una unidad integradora de factores biológicos y sociales, adoptando una posición genética para ahondar en el origen y la evolución del psiquismo. Ciertamente, este proyecto aún está por realizar. Su propia obra presenta lagunas importantes, pero aparece como un modelo teórico potente en sus raíces para abordar una teoría evolutiva.

La característica más notable de la obra walloniana reside en su planteamiento interaccionista. En general, la mayor parte de autores genetistas han adoptado esta perspectiva, pero, por ejemplo, Piaget la reduce a la relación del sujeto con el mundo físico. Wallon, como los autores de la escuela sociocultural, ve en las primitivas relaciones sociales la posibilidad de incorporarse a una cultura determinada con sus connotaciones específicas. En este sentido, los adultos, el otro, se convierten en agentes del desarrollo al inves-

tir de significación los comportamientos reflejos y posturales más arcaicos. De igual forma, el lenguaje cobra todo su sentido expresado en su doble función de comunicación y representación.

Wallon ve la emoción como la primera conducta que va a organizar el comportamiento infantil y preparar el progreso de su psiquismo. Independientemente de la adecuación de las formulaciones fisiológicas de Wallon, su planteamiento revela la importancia de las primeras relaciones afectivas para establecer los primeros intercambios comunicativos con sus cuidadores. Es decir, para Wallon, las disposiciones innatas del recién nacido se traducen en posturas y actitudes, reconocidas por parte de los adultos como expresión de disposiciones afectivas. Esta tesis revela la función organizadora de la emoción, que se convierte en el primer sistema de expresión en manos del lactante.

En lo esencial, Wallon y Vygotski coinciden en este punto. Para ambos, el medio humano «empuja» a los bebés hacia el despertar de la vida psíquica, a diferencia de Piaget, quien basa el progreso del psiquismo en la propia acción del niño. Por eso, la orientación del desarrollo es distinta en las teorías de Vygotski y Wallon por un lado, y de Piaget por el otro. Tanto Wallon como los autores de la escuela histórico-cultural proponen que la evolución es de lo social a lo individual, mientras que Piaget ve el progreso de lo individual a lo social. Evidentemente, los distintos planteamientos corresponden a posiciones originarias distintas.

Piaget ve la inteligencia como lo específico de la especie humana. Es la que garantiza la adaptación del ser vivo al medio. Su funcionamiento comporta inva-

riantes funcionales que testimonian la continuidad entre la lógica y la vida. Por tanto, sus trabajos estudian su origen y desarrollo con un claro interés epistemológico. Este planteamiento se separa del de Wallon, el cual niega la posibilidad de extraer dimensiones del desarrollo, abogando por la investigación de la personalidad en su conjunto. Ambos autores mantuvieron una larga discusión, calificada por Zazzo como «diálogo de sordos», aunque, tras la muerte de Wallon, Piaget buscó una reconciliación entre ambas posiciones sobre la base de reconocer el origen postural de la imitación.

Wallon criticó a Piaget su interés en explicar el desarrollo intelectual desde factores exclusivos al individuo, mientras que Piaget acusó a Wallon de invocar la sociedad en su explicación. Organicismo frente a sociologismo. Sin embargo, a nuestro entender, existen puntos comunes que deben recogerse en una teoría evolutiva. En primer lugar, los dos, como Vygotski, afirman que el conocimiento no está ni en el sujeto ni el objeto; por el contrario, es una construcción individual que surge de la interacción del individuo con su medio. Los problemas aparecen en la interpretación de este último término. Mientras que Wallon y Vygotski encaran las primeras interacciones del lactante como relaciones sociales, Piaget centra su atención en el medio físico. Por tanto, sus conclusiones en relación al primer período infantil discrepan ampliamente. La vida social, inevitablemente, reclama un cierto grado de conciencia, así como instrumentos que la regulen y planifiquen. En este sentido, aparece una contradicción más profunda entre las distintas teorías. Wallon y Vygotski adoptan un punto de vista funcionalista. Piaget, sin embargo, se centra en el estudio de

las estructuras. Los intereses piagetianos son estructuralistas. Su definición de la inteligencia como adaptación no implica un estudio de su uso por parte del infante, sino simplemente sus distintas coordinaciones a lo largo de la evolución. Por tanto, el pensamiento no es visto como un instrumento para actuar sobre la naturaleza, transformándola, sino como la expresión de unas estructuras cognitivas determinadas. Compaginar función y estructura continúa siendo un problema, especialmente por lo que se refiere a la explicación de las continuidades o discontinuidades en el desarrollo.

En segundo lugar, todos los autores destacan los aspectos representativos de las conductas humanas. Así, los psicólogos genetistas afirman la especificidad de la conducta humana, no explicable mediante reducciones a sus elementos. En algún momento del desarrollo, niños y niñas se separan de la conducta animal yendo más allá de las posibilidades más evolucionadas de los monos más próximos filogenéticamente a la especie humana. El advenimiento de la función simbólica marca el cambio de conductas, de la inteligencia práctica a la inteligencia representativa. Sin embargo, en este punto aparecen serias contradicciones entre nuestros autores. Piaget proclama la continuidad en el progreso del psiquismo, de forma que al final del período sensorio-motor el niño consigue separar la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, apareciendo la función simbólica que se define como «poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico,

etc.» (Piaget e Inhelder, 1969). En consecuencia, el lenguaje, por ejemplo, es exclusivamente la expresión de la función simbólica. Wallon y Vygotski discrepan profundamente con estas tesis. Para ellos, el origen del lenguaje es social e independiente del desarrollo de la inteligencia práctica. En Wallon, sus raíces son afectivas; en Vygotski, culturales. Precisamente, la incorporación del lenguaje al repertorio infantil, para estos autores, comporta un cambio radical en su desarrollo. Niños y niñas comienzan a disponer de un sistema arbitrario y convencional, de origen social, formado por signos, para influenciar y modificar el medio que les rodea. Su adquisición provoca una discontinuidad en el desarrollo, posibilitando, en definitiva, el desarrollo intelectual en el sentido del adulto. Wallon y Vygotski difieren en sus explicaciones respecto a este punto, pero coinciden en afirmar la importancia del lenguaje para el desarrollo cognitivo. Nuestro punto de vista apoya esta concepción, que debe desarrollarse, especialmente en relación al concepto de egocentrismo y su rol en el desarrollo intelectual.

Por último, creemos que Wallon, a diferencia de Vygotski, adopta una posición incorrecta en relación a la dialéctica, que le conduce a buscar oposiciones y síntesis en todos los ámbitos de la naturaleza. Por ejemplo, su ley de la alternancia funcional resulta demasiado forzada. Sin embargo, su rigurosa formación empírica le protege de algunos de los desmanes «dialécticos» de la época. Por otra parte, el mismo planteamiento dialéctico le conduce a tesis interesantes, como la explicación de la toma de conciencia.

Brevemente, hemos recorrido el pensamiento de Henri Wallon. Esperamos que su lectura sea útil y sirva para reconocer, en determinadas posiciones de la

actual psicología evolutiva, las aportaciones de un psicólogo desconocido para gran parte de los psicólogos del desarrollo. Independientemente de conseguir o no nuestro objetivo, estamos seguros que sus ideas, conocidas o no, perdurarán durante muchos años en las investigaciones de la psicología infantil.

APÉNDICE

HENRI WALLON: NOTA BIOGRÁFICA

Compañeros y discípulos de Henri Wallon nos han dejado notas y escritos sobre el perfil y la vida de su maestro y amigo. Zazzo lo describió como intuitivo, tímido y audaz, amigo de la infancia y animado de un profundo humanismo. Hélène Gratiot-Alphandèry, Henri Pieron, Lévy-Brühl, etc., han hecho también grandes elogios de uno de los grandes pensadores que ha habido en psicología durante este siglo.

Henri Wallon nació en París el 15 de junio de 1879 en el seno de una familia de clase media, de hondas convicciones democráticas. Su abuelo, al cual posteriormente Wallon citará como una de las personas que influyó en su infancia, fue diputado en la Asamblea Nacional, a la cual accedió a partir de su lucha contra la esclavitud en la isla de Guadalupe. Sus padres mantuvieron esta tradición democrática y republicana que sería lema en la vida de Henri Wallon.

Ya desde su infancia trabó amistad con Henri Pieron, y juntos asistieron al Liceo «Louis-Le-Grand» de París. En 1899 ingresó en la Escuela Normal Superior,

donde cursó estudios hasta 1902. Ese mismo año preparó oposiciones, ganando una agregaduría en filosofía, la cual ejercería en el Liceo «Bar-Le-Duc» durante un año, para comenzar enseguida estudios de Medicina hasta el año 1908.

La formación filosófica de Wallon data de estas fechas y él mismo consideraba que era imprescindible dentro de una buena formación psicológica. No es extraño que en sus libros hayan numerosas referencias a esta disciplina y de hecho dedique bastantes artículos a señalar la relación entre filosofía y psicología.

Sus estudios en Medicina le proporcionarían la base anatómica y fisiológica que constituye uno de los soportes en que Wallon apoyó su discurso. Esta formación, iniciada en 1903, la continuaría en Bicêtre como ayudante de Nageotte y en el Hospital de la Salpêtrière.

En 1908 se doctoró en Medicina con la tesis *Le délire de persécution*, preparada en la Salpêtrière. Su vocación se dirigió, inicialmente, hacia la histología, trabajando en el laboratorio de Nageotte, primero en Bicêtre y después en la Salpêtrière. De Nageotte afirmó Wallon que fue quien le inició en la observación de la influencia recíproca entre el sistema nervioso y los fenómenos psicológicos. En estos primeros años Wallon recogió más de cien observaciones sobre trastornos motrices en niños y niñas, que le servirían para la realización de su tesis en Letras: *L'enfant turbulent*.

En agosto de 1914 fue movilizado como médico de campaña hasta marzo de 1919. Estos cinco años no fueron un paréntesis en sus trabajos, sino que a partir de la observación de las heridas de guerra modificó algunas de las conclusiones a las que había llegado tras sus trabajos con Nageotte, estableciendo los perfi-

les definitivos de *L'enfant turbulent,* tesis que presentó en 1925.

Después de la guerra fue encargado de dar en la Sorbonne una serie de conferencias sobre la psicología del niño, que se convirtieron, de hecho, en un curso, aunque no fuera reconocido hasta 1932. La psicología de la infancia había pasado a ser su centro de interés a partir de las experiencias que había vivido durante los años de guerra. En 1926 publicó *Psychologie pathologique.*

En este período, en concreto después del *affaire* Dreyfus, entró en las filas del socialismo, iniciando su militancia política que será una constante a lo largo de su vida. De ella dijo Wallon que no estaba en contradicción con la actitud de un hombre de ciencia, sino que ambas actitudes se complementan, ya que «toda ciencia, sea cual sea su objetivo, tiene estrechas relaciones con el sistema social en el que se desarrolla. En consecuencia, un científico clarividente, debe dedicarse también al conocimiento de las realidades políticas de su entorno».

En 1922, en el vestuario abandonado de una escuela de Boulogne-Billancourt, creó un laboratorio para realizar prácticas con alumnos suyos. Fueron los comienzos del Laboratorio de Psicobiología del Niño, el cual quedaría constituido como tal en 1927, al pasar a formar parte de la École Pratique des Hautes Études. Fue Pieron quien consiguió este reconocimiento, después de luchar durante dos años para oficializar una práctica investigadora cuyo primer fruto fue *L'enfant turbulent.*

A partir de este momento, tres fueron las orientaciones que dio a su vida Henri Wallon: investigación en psicología, la enseñanza y la militancia política. Las

tres interaccionan y son facetas de una misma forma de entender su existencia, las relaciones sociales y la lucha por su transformación.

La producción literaria de Henri Wallon comenzó a ser abundante. Colaboró en numerosas revistas de psicología, publicando en 1930 «Principes de psychologie appliquée», y una serie de artículos que, complementados, serían editados en 1934 con el título de *Les origines du caractère chez l'enfant.* A estas alturas, Wallon había sido nombrado en 1927 presidente de la Société Française de Psychologie, en 1929 miembro del Consejo Directivo del Institut de Psychologie de la Université de Paris, en cuya creación colaboró activamente; en 1932, miembro de la Comisión Permanente de los Congresos Internacionales de Psicología; también durante este año se formalizó su curso en la Sorbona, que se prolongará hasta 1937.

La actividad científica desplegada por Henri Wallon a lo largo de estos años, hizo que numerosos compañeros defendieran para él una cátedra en el Collège de France. Sus esfuerzos se vieron recompensados en 1937, siendo nombrado para ocupar la cátedra de Psicología y Educación de la Infancia. Este trabajo, que se desarrollaría durante doce años, fue cortado durante la ocupación de Francia por los nazis, en la que el gobierno de Vichy suspendió las clases y actividades prácticas de Henri Wallon por motivaciones políticas. Éste no volvería a impartir nuevamente sus clases en el Collège de France hasta 1944.

En 1931, Wallon asistió en la Unión Soviética a la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia, y a su vuelta a Francia se adhirió al «Círculo de la Rusia Nueva». Impartirá cursos en la Université Ouvrière, fundada por Georges Cogniot, y en la que fueron pro-

fesores titulares Prenant, Solomon, Politzer, etc. En estos años se aproximó cada vez más al Partido Comunista, al cual se afilió en 1942, tras el fusilamiento de Solomon, Decour y Politzer por la Gestapo. Estas simpatías por el comunismo le llevaron a participar con entusiasmo en las actividades del «Círculo», colaborando en revistas como *Commune*, desde 1934. Asimismo, fue miembro de diversas organizaciones de intelectuales antifascistas, visitando en 1936 los frentes de Barcelona y Madrid para dar su apoyo a los combatientes republicanos en lucha contra los fascistas insurrectos.

Su actividad política no mermaría su actividad científica, a la cual se libró a través de sus cursos en la Sorbona primero, y en el Collège de France después. En 1936 se encargó de la dirección y organización del tomo VIII, *La vie mentale*, de la *Encyclopédie Française*, publicado en 1938.

En marzo de 1940, los diputados comunistas fueron detenidos y juzgados por el Tribunal Militar de París. Wallon, junto con Langevin, Bloch y otros, testificaron en favor de la defensa, señalando la integridad de los acusados. Este juicio, de clara significación política, sería el comienzo de una actividad militante no únicamente propagandística del marxismo, sino comprometida con la lucha, que se desarrollaría en Europa y en el mundo entero contra el fascismo.

Participó activamente en las protestas universitarias que se produjeron tras la detención de Paul Langevin el 30 de octubre de 1940. En ese mismo mes colaboró en la fundación de la revista clandestina *L'Université Libre*, que publicará alrededor del centenar de números, junto con Decour, Solomon y Politzer. En mayo de 1941 participó en la constitución del F.N.U. (Front National Universitaire), cuya dirección era, fun-

damentalmente, de orientación comunista. Ese mismo año fueron suspendidas sus actividades en el Collège de France por Carcopino, ministro de Petain en el gobierno.de Vichy, año en que publicó también *L'évolution psychologique de l'enfant*.

En mayo de 1942, la Gestapo fusiló a Decour, Solomon y Politzer. Solomon estaba casado con una hija de Langevin, la cual fue deportada a Auschwitz. Este hecho tuvo una gran influencia en el grupo de hombres y mujeres de ciencia que colaboraron juntos en los últimos años en la lucha por la democracia y la difusión del marxismo. Juliot-Curie, Langevin, Wallon, etc., pasaron a las filas del Partido Comunista, entrando a formar parte de la Resistencia. Zazzo, Pieron, etc. han manifestado que Wallon, a diferencia de Langevin, no quiso pasar a la clandestinidad, desafiando al gobierno de Vichy y a la Gestapo, y haciendo temer a sus amigos y compañeros una detención inmediata.

Durante los dos años en que Wallon militó activamente en la Resistencia, no abandonó el trabajo. En 1942 publicó *De l'acte à la pensée* y, como señala Pieron, frecuentaba asiduamente su Laboratorio.

A finales de 1943, el Consejo Nacional de la Resistencia designó a Wallon ministro de Educación, en el I Gobierno Provisional, que se formaría tras la victoria sobre los nazis. El cargo lo ocupó el 20 de agosto de 1944 y en él permaneció unos quince días, hasta que fue sustituido por De Gaulle. Paul Langevin ocupó la presidencia de la Comisión de Reforma de la Enseñanza, siendo sustituido a su muerte, en 1946, por Henri Wallon. De la Comisión saldría el Plan Langevin-Wallon que, entregado en 1947 al Ministerio de Educación, nunca llegó ni siquiera a ser discutido.

Al final de la guerra, Wallon reanudó sus activida-

des anteriores, volviendo a impartir clases en el Collège de France; y publicando en 1945, además de numerosos artículos, *Les origines de la pensée chez l'enfant.* Su actividad política tampoco decreció y ese mismo año fue nombrado delegado del Frente Nacional en la Asamblea Consultiva Provisional y, en 1946, fue elegido diputado por París en la Asamblea Constituyente. En 1948 asistió con Picasso, Joliot-Curie, Cotton, etc. al Congreso Mundial de la Paz que se celebró en Wroclaw, Polonia.

En 1949 abandonó la docencia en el Collège de France, al llegarle la jubilación. Se levantaron numerosas voces que pedían su continuación, alegando el paréntesis de tres años en que sus cursos fueron prohibidos por el gobierno de Vichy; sin embargo, esta vez no tuvieron éxito y Wallon tuvo que abandonar la enseñanza, aunque no por mucho tiempo, pues en 1950 le fue ofrecida una cátedra en Cracovia (Polonia), a la cual asistirá hasta el año 1952. En 1951 publicó, con Evart-Chmielniski, su último libro: *Les mécanismes de la memoire en rapport avec ses objets.*

El Laboratorio de Psicobiología del Niño prosiguió desarrollándose y en él se formó, a través de la colaboración con Wallon, un numeroso grupo de profesionales que tendrán una gran importancia en la psicología infantil francesa. Autores como Zazzo, Lurçat, Inizan, Gratiot-Alphandèry, Stamback, etc., colaboraron estrechamente con quien ellos y ellas llamaban su maestro. En 1948 nació la revista *Enfance,* impulsada por Wallon, que será la revista que daría cuerpo a este grupo, recogiendo, a la vez, diversas aportaciones a la psicología del niño.

En 1953 murió la mujer de Henri Wallon, Germaine, hecho que le supondría un duro golpe. Hélène

Gratiot-Alphandèry dejó este testimonio: «por primera vez, sus alumnos, sus amigos, ven a Henri Wallon abatido. Su pena es infinita y sin remedio. Entonces, más que nunca se sumerge en el trabajo». En estos años, Wallon publicó un gran número de artículos, siendo solicitada su colaboración desde todas partes.

En 1954, presidió las Jornadas Internacionales de Psicología del Niño, celebradas en la Sorbona y en el Museo Pedagógico. Nada más acabar éstas fue atropellado por un coche que le hirió gravemente. De resultas del accidente, Wallon quedaría inmovilizado y, ya hasta su muerte, no abandonará más su despacho.

Hélène Gratiot-Alphandèry describió así sus últimos años de vida:

> Nunca se le escapa una queja. Continúa una vez por semana su consulta médico-psicológica. Dirige los trabajos de sus alumnos y guía sus publicaciones. Acoge con la misma afabilidad bondadosa, la misma cortesía sonriente a todos los que solicitan sus opiniones, sus consejos o ayudas. Está perfectamente informado de todos los sucesos, escucha la radio, acepta la televisión. Aislado por la tristeza y la enfermedad, sin hijos, no está nunca solo. Su influencia es tal que de todos los lugares, de todos los países, afluyen hacia él mensajes y testimonios de afecto.

Zazzo aporta también su testimonio:

> Solo y afectado por una enfermedad mucho peor de lo que él podría temer, no le interesaba ya vivir. A pesar de ello, reúne valor y empieza otra vez a trabajar, por sus colaboradores, por los niños que dependen de él, probablemente porque no cabe en su temperamento y en sus principios el huir. Trabaja hasta el último día.

Cayó enfermo un jueves. Los niños debían de ir a su consulta al día siguiente. Se les desconvocó en el último momento. Wallon murió el sábado, el 1 de diciembre de 1962.

Encima de su pequeña mesa, donde intento en vano redactar algunas líneas para anunciar su muerte en la prensa, reina el desorden, vivo, de un hombre que no ha preparado su marcha. En la máquina de escribir descansa una hoja blanca: las primeras líneas de un artículo sobre la memoria. [Zazzo, 1976.]

Wallon tenía 83 años en el momento de su muerte. Una larga vida dedicada a la enseñanza y a la investigación, inseparable de la defensa de la libertad y la democracia, como lo puso de relieve al firmar, en 1956, junto con nueve intelectuales más, entre ellos Picasso y Zazzo, una nota dirigida al Comité Central del PCF, solicitando un Congreso Extraordinario del Partido para discutir los sucesos acaecidos en Hungría y la pobreza informativa que había dado *L'Humanité* en torno a los hechos.

Quizá el mejor epitafio que podría tener Henri Wallon sería su propia contestación a un grupo de estudiantes de Psicología y Sociología que pedían su apoyo para la formación de un Comité Antifascista, meses antes de su muerte:

Viejo veterano de la Universidad, tengo una gran alegría en saludar el clarividente valor de los estudiantes que organizan la defensa de la democracia y de la dignidad humana contra las empresas del fascismo. Confío en la victoria definitiva de su generación. Al menos la deseo por haberla esperado toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J.
1976 *Manual de psiquiatría infantil.* Barcelona: Toray-Masson, 3.ª ed.
BRUNER, J.S.
1983 *Child's Talk.* New York: Norton.
GALIFRET, Y.
1979 «Le biologique dans la psychologie de Wallon». *Enfance, 32* (5), 355-362.
KUUSINEN, O.V. (ed.)
1962 *Manual de marxismo-leninismo.* México: Grijalbo.
LURÇAT, L.
1975 «Bases y condiciones de las transformaciones de los niños». *Cuadernos de Pedagogía, 4,* 32-34.
MARTINET, M.
1972 *Théorie des émotions.* Paris: Aubier Montaigne.
OSTERRIETH, P.
1971 «Los estadios del desarrollo según otras escuelas psicológicas». En P. Osterrieth (ed.), *Los estadios en la psicología del niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.

PALACIOS, J.
1980 «Presentación de Henri Wallon». En J. Palacios (ed.), *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil.* Madrid: P. del Río.
PIAGET, J.
1971 «Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente». En P. Osterrieth (ed.), *Los estadios en la psicología del niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.
PIAGET, J. e INHELDER, B.
1969 *Psicología del niño.* Madrid: Morata.
TRAN-THONG
1978 *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine.* Paris: Vrin, 7.ª ed.
VYGOTSKI, L.S.
1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
WALLON, H.
1932 «Syndromes d'insuffisance psychomotrice et types psychomoteurs». *Annales Médico Psychologiques, 1* (4), 369-384.
1934 *Les origines du caractère chez l'enfant.* Paris: Boivin.
1935 «Psychologie et technique». *Journal de Psychologie;* reed. en *Enfance, 1-2,* 1963, 15-30.
1937 «Psychologie et éducation de l'enfance». *Pour l'Ère Nouvelle;* reed. en *Enfance, 3-4,* 1959, 195-202.
1938 «Introduction à l'étude de la vie mentale». En H. Wallon (ed.), *L'Encyclopédie Française.* tomo VIII. Paris: Larousse.
1941 *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris: A. Colin.

1942 *De l'acte à la pensée.* Paris: Flammarion.
1945 *Les origines de la pensée chez l'enfant.* Paris: PUF.
1946 «Le rôle de l'autre dans la conscience du moi». *Journal Égyptien de Psychologie, 2* (1).
1947 «L'étude psychologique et sociologique de l'enfant». *Cahiers Internationaux de Sociologie, 3,* 3-23.
1951 «Psychologie et materialisme dialectique». *Societa, 2.*
1952 «Les étapes de la sociabilité chez l'enfant». *L'École Libérée;* reed. en *Enfance, 3-4,* 1959, 309-323.
1953*a* «Sur la spécificité de la psychologie». *La Raison;* reed. en *Enfance, 1-2,* 1963, 67-71.
1953*b* «L'organique et le social chez l'homme». *Scientia;* reed. en *Enfance, 1-2,* 1963, 59-66.
1954*a* «Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant». *Cahiers Internationaux de Sociologie, 16,* 2-13.
1954*b* «Kinesthésie et image visuelle du corps prope chez l'enfant». *Bulletin de Psychologie, 7* (5), 239-246.
1955 «Pavlovisme et psychologie». *La Nouvelle Critique;* reed. en *Enfance, 1-2,* 1963, 79-86.
1956*a* «La psychologie génétique». *Bulletin de Psychologie, 10* (1), 3-10.
1956*b* «Niveaux et fluctuations du moi». *L'Évolution Psychiatrique, 1,* 389-401.
1956*c* «Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant». *Enfance, 2,* 327-331.
1958 «Fondements metaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie». *La Nouvelle Critique;* reed. en *Enfance, 1-2,* 1963, 99-110.

1971 «Las etapas de la personalidad en el niño». En P. Osterrieth (ed.), *Los estadios en la psicología del niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.

ZAZZO, R.

1976 *Psicología y marxismo.* Madrid: Pablo del Río.

ÍNDICE